



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade

Relatório elaborado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação
Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da
Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Júri:

Presidente

Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Januário, professor auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de
Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Pedro Miguel Soares Alvarez, professor da Escola Secundária Anselmo de
Andrade

Pedro Miguel Carvalho Magalhães de Carvalho

2014

Agradecimentos

Aos professores Pedro Alvarez e Nuno Januário por toda a ajuda e orientação no processo de estágio pedagógico que me permitiu transmitir um ensino de qualidade aos meus alunos;

Ao professor Adilson Marques por todos os ensinamentos e pela disponibilidade que demonstra constantemente a todos os seus alunos..

Aos meus colegas de estágio Daniel Perpétuo e Carla Carvalho, por todo o trabalho realizado em conjunto e pela grande amizade;

À professora Catarina Pinheiro, por toda a ajuda e disponibilidade no núcleo de Desporto Escolar;

À professora Cristina de la Cerda pela disponibilidade e conselhos que me permitiram ser melhor professor;

À professora Dulce Campos, por toda a orientação no âmbito da direção de turma;

À comunidade escolar da Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade, pela forma que me recebeu enquanto professor estagiário;

A todos os meus amigos de faculdade que me ajudaram a ser a pessoa que sou hoje, dos quais destaco os meus grandes amigos Tiago Santos, Filipe Massa, Joana Viães, Sérgio Lobo, João Luís, Ana Rita Fialho, André Batista, Pedro Marcos, entre tantos outros;

A todos os meus colegas de equipa, pelo vosso apoio e amizade que me permitiu suportar melhor o stress vivido no dia a dia;

Ao meu Pai e Mãe, pelo suporte financeiro durante toda a minha formação académica, contribuindo desse modo para que um dia consiga alcançar os meus sonhos. Vocês são a minha referência e um exemplo a seguir;

Ao meu irmão, por toda a paciência e companheirismo apesar do meu mau humor constante;

Á minha namorada Sara Coelho, por ter aparecido na minha vida durante este estágio pedagógico, sendo o meu suporte ao longo do ano.

Resumo

O presente relatório final tem como objetivo analisar de um ponto de vista reflexivo, o processo de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

O relatório tem por base as competências enunciadas no Guia de Estágio Pedagógico de 2013/2014 que explica as competências a adquirir nas quatro áreas de intervenção. Estas encontram-se divididas em quatro áreas, a saber:

Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem;

Área 2 – Inovação e Investigação Pedagógica;

Área 3 – Participação na Escola;

Área 4 – Relação com a Comunidade.

Para cada uma das áreas é apresentada uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas mesmas ao longo do ano letivo, assim como as dificuldades encontradas e o que poderia ter sido feito de forma diferente, no sentido de me preparar da melhor maneira para o meu futuro profissional.

Por fim, é apresentada uma reflexão final sobre todo o processo inerente ao estágio pedagógico, relacionando todas as áreas de intervenção, com o objetivo de referir os contributos que estas tiveram para a minha formação inicial.

Palavras-chave: Alunos, Desporto Escolar, Direção de Turma, Educação Física, Estágio Pedagógico, Formação, Investigação, Processo ensino aprendizagem, Projeção, Reflexão

Abstract

This final report objective is to analyse and reflect about the process of Educational Teaching Training, developed on Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade, integrated in the Master Degree in teaching of Physical Education in University of Human Kinetics.

This internship is based on the competences listed in the Teacher Training Guide 2013/2014 in order to develop four intervention areas.

Area 1 – Organization and management of teaching and learning;

Area 2 – Innovation and educational research;

Area 3 – Participation in school;

Area 4 – Relationship with the community.

For each of the following areas, I present a personal reflection on the work developed in my teaching internship along the school year as also the difficulties I had in it. I also present some ideas of what I could do differently.

Finally, I present a reflection on the whole process inherent to the teaching internship, including all the benefits that it gave to my academic formation.

Keywords: Class Director, Consideration, Education, Educational Teaching Training, Investigation, Physical Education, Projection, School Sports, Teaching-learning Process

Índice

1.	Introdução	1
2.	Contextualização	2
2.1	Agrupamento de escolas Anselmo de Andrade	2
2.2	Escola Secundária com 2º e 3ºciclos Anselmo de Andrade	2
2.3	Subdepartamento de Educação Física	4
2.3.1	Departamento de Educação Física e Desporto Escolar	4
2.3.2	Núcleo de Estágio em Educação Física	6
2.4	Caracterização da turma	7
3	Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem	8
3.1	Planeamento do ensino	9
3.2	Avaliação do ensino	22
3.3	Condução do ensino	27
3.4	Professor Tempo Inteiro	38
3.5	1º Ciclo	39
4	Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica	40
5	Área 3 – Participação na escola	48
5.1	Desporto Escolar	48
5.2	Educação para a saúde	53
6	Área 4 – Relações com a comunidade	57
6.1	Acompanhamento da direção de turma	57
6.2	Estudo de turma	61
7	Reflexão final	64
8	Bibliografia	69

Índice de tabelas

Tabela 1 - Modalidades de Desporto Escolar na ESAA	6
--	---

Abreviaturas

AI – Avaliação Inicial

DEFDE – Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

DT – Diretor(a) de Turma

EF – Educação Física

ESAA – Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade

FMH – Faculdade de Motricidade Humana

IE – Investigação Educacional

MEEFBS – Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

NE – Núcleo de Estágio

PAA – Plano Anual de Atividades

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PEE – Projeto Educativo de Escola

PF – Plano de Formação

PNEF – Programa Nacional de Educação Física

UE – Unidade de Ensino

ZSAF – Zona Saudável de Atividade Física

1. Introdução

O presente relatório tem como objetivo analisar o processo de estágio pedagógico desenvolvido na Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade (ESAA), em Almada, no ano letivo 2013/2014, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (MEEFBS), da Faculdade de Motricidade Humana (FMH). Este estágio é caracterizado por ser o culminar de um processo de formação que habilita profissionalmente os seus formandos para o desempenho de funções enquanto professores da disciplina de Educação Física (EF), desenvolvendo práticas de ensino, aumentando o seu conhecimento pedagógico e ensinando a intervir ao nível de diferentes estruturas administrativas da escola. Assim sendo, este relatório apresenta uma reflexão pessoal sobre o meu percurso, enquanto professor estagiário, caracterizado pela aprendizagem constante e a importância que esta teve no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O relatório inicia-se com uma contextualização onde se caracteriza o agrupamento escolar, a ESAA, o Departamento de EF e Desporto Escolar (DEFDE), o núcleo de estágio em EF (NE) e a turma a quem lectionei as aulas de EF. De seguida, apresento uma análise reflexiva das quatro áreas que compõem o estágio pedagógico, a saber: Área 1 (Organização e gestão do ensino e da aprendizagem); Área 2 (Inovação e investigação); Área 3 (Participação na escola) e Área 4 (Relação com a comunidade).

Para cada uma das áreas, refiro as atividades que foram desenvolvidas ao longo do ano, de modo a refletir sobre as dificuldades que surgiram durante esse processo, assim como as estratégias utilizadas para as colmatar. Além disso, importa ainda analisar o trabalho desenvolvido em cada área, no sentido de tentar perceber quais os pontos fortes da minha intervenção e quais as necessidades de desenvolvimento que persistem após o estágio, projetando desta forma, linhas orientadoras que me possam ajudar a tornar-me um melhor profissional no futuro. É importante entender que apesar desta reflexão se encontrar dividida por áreas, este processo deve ser compreendido como um todo. Assim, sempre que considerar pertinente, irei referir as interações que se estabelecem entre diferentes áreas, indicando o seu contributo para a minha formação.

Por último, é realizada uma reflexão final sobre todo o processo inerente ao estágio pedagógico, onde destaco as linhas orientadoras que serão úteis para o meu futuro enquanto professor de EF e a importância que cada uma das áreas de intervenção teve para a minha formação inicial.

2. Contextualização

2.1 Agrupamento de escolas Anselmo de Andrade

O agrupamento de escolas Anselmo de Andrade é constituído por quatro escolas, sendo três do Ensino Básico (EB1/JI Nº 1 Pragal, EB1/JI Nº 2 Almada e EB1/JI Nº 1 Almada) para além da ESAA. Estas escolas situam-se no concelho de Almada, nas freguesias do Pragal e Almada, em zonas de elevada urbanização, estando próximas dos principais centros de decisão económica e política a nível local.

Fazem parte do agrupamento para além do pessoal docente e não docente, uma equipa de docentes do Ensino Especial e uma Psicóloga para Orientação Vocacional, para além da Unidade de Multideficiências, em funcionamento na EB1/JI n.º 2 de Almada.

Todas as escolas do 1º ciclo, desenvolvem Actividades de Enriquecimento Curricular dinamizadas pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação, passando pelo ensino do inglês, promoção de actividade física e desportiva, ensino da música, apoio ao estudo e desenvolvimento pessoal e criatividade. Além desta oferta, as escolas oferecem ainda ocupação dos tempos livres, sendo esta assegurada pelas associações de pais e encarregados de educação. Na ESAA, decorre ainda o Centro de Novas Oportunidades que já formou centenas de alunos.

2.2 Escola Secundária com 2º e 3ºciclos Anselmo de Andrade

A ESAA foi fundada em 1971, como necessidade sentida pelo crescimento industrial da cidade de Almada, estando inicialmente vocacionada para a formação de pessoal administrativo. Atualmente, a escola situa-se junto ao acesso direto à ponte 25 de Abril, recebendo estudantes do Ensino Básico provenientes dos bairros mais antigos da cidade, tais como o Pombal e o Bairro, para além das novas artérias circundantes das freguesias de Cova da Piedade e Pragal. No caso do Ensino Secundário a área de residência dos estudantes é bastante mais larga devido às contingências das áreas/cursos opcionais existentes na escola. A escola é constituída por seis blocos independentes, um pavilhão gimnodesportivo, dois campos de jogos, pátios, um refeitório e um edifício chamado “Casa Rural”, onde são normalmente apresentados projetos e trabalhos. No primeiro, encontra-se a sala de professores, sala de diretores de turma, biblioteca, sala de atendimento aos encarregados de educação, serviços administrativos e a direção. Neste bloco, passei

grande parte do meu tempo não letivo a tratar de assuntos no âmbito da direção de turma e na biblioteca a realizar trabalho de estágio, como autoscopias, planeamentos, balanços, entre outros. Relativamente às instalações para o ensino da EF, a escola dispõe ainda de um ginásio, sala de dança e uma sala de aula (para aulas teóricas ou apresentação de trabalhos da disciplina), para além das que foram referidas anteriormente.

Como escola que é, a ESAA foca a sua ação educativa no seu Projeto Educativo de Escola (PEE) que segundo o Decreto-Lei 75/2008, de 22 de Abril, é um

Documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa.

Assembleia da República (2008, p.2344)

Neste projeto são apresentados um conjunto de objetivos que contêm uma orientação centrada no desenvolvimento das aprendizagens dos seus alunos. Para a definição desses objetivos, deve-se ter em conta os recursos humanos e materiais ao dispor da escola, além de ser necessário ter em conta o contexto em que a escola se insere. Assim sendo, a ESAA definiu para o período de 2009 a 2013, os seguintes objetivos no seu PEE (2009): promoção do sucesso, reduzindo retenções e abandono escolar, valorizando o mérito e a excelência; promoção de um clima de ensino e de aprendizagem que previna situações de indisciplina, articulando a acção de todos os agentes educativos; articulação dos currículos e ciclos de estudo; incentivo e apoio ao desenvolvimento de projetos nomeadamente na área de educação para a saúde e, por fim, promoção da aproximação formativa dos pais e encarregados de educação à vida escolar dos seus educandos, de modo a potenciar o sucesso e a reduzir a indisciplina.

2.3 Subdepartamento de Educação Física

2.3.1 Departamento de Educação Física e Desporto Escolar

O DEFDE é constituído por onze professores, dos quais três são estagiários da FMH. Este encontra-se inserido no Departamento de Expressões, juntamente com o grupo das Artes Visuais. O facto de o DEFDE estar inserido num departamento, permite aos docentes partilhar informações pedagógicas e experiências entre todos, o que podia acontecer mais frequentemente, visto que o DEFDE apenas reunia no sentido de planear alguma atividade do grupo, tratar algum problema que tenha acontecido ou para discutir a aquisição de recursos materiais. Sendo o grupo constituído por professores com diferentes experiências, aproveitando o facto de haver NE, considero que seria bastante útil a realização de mais reuniões no sentido de partilhar ideias e experiências para enriquecer o conhecimento de cada um dos docentes.

Todo o trabalho que é realizado pelo DEFDE ao longo do ano letivo, baseia-se nos seguintes documentos: os Programas Nacionais Educação Física (PNEF), o PEE, o regulamento interno da escola e da disciplina de EF, os conteúdos curriculares e o Protocolo de Avaliação Inicial (PAI). Estes documentos permitem aos docentes do grupo organizar e planear o seu trabalho durante o ano letivo com as suas turmas. Além disso, no início do ano, é prática comum, o DEFDE reunir no sentido de planear as atividades a realizar ao longo do ano, elaborando assim o Plano Anual de Atividades (PAA). No ano letivo de 2013/2014, fizeram parte do PAA atividades como, o Corta-mato escolar, torneio de Andebol, Basquetebol (3x3), Voleibol, Futsal, Badminton e Tag-Rugby (direcionado apenas aos alunos do 2º ciclo do Ensino Básico). Destes torneios apenas o de Futsal abrangeu todos os anos de escolaridade da ESAA, tendo os restantes sido organizados apenas para alguns anos em concreto. Os PNEF, sendo os principais documentos orientadores dos professores de EF, organizam-se, de acordo com Jacinto, Comédias, Mira e Carvalho (2001), em torno da diferenciação dos tipos de atividades característicos da EF, promovendo um desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo (desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno), relacionando-o com essas atividades e integrando-se quer nas componentes genéricas dos programas como nos elementos mais pormenorizados. Desta forma, o PAI e os conteúdos curriculares da escola foram elaborados pelo DEFDE, com base nas orientações dos PNEF, devendo ser aplicados por todos os professores do mesmo, evidenciando assim um trabalho coeso do grupo no sentido de promover um objetivo comum, no que diz respeito ao

desenvolvimento das suas turmas. Contudo, ao nível do DEFDE, apesar de o seu trabalho ser baseado nos documentos orientadores, senti que não existe um trabalho de cooperação e colaboração muito grande entre os docentes, no sentido de o rentabilizar para que objetivos da disciplina sejam cumpridos. Aliás, segundo Jacinto et. al (2001), o trabalho colectivo que o Departamento de EF produzir, traduzido nos compromissos que estabelecer dentro do próprio grupo, na escola e na comunidade, são a base do sucesso na aplicação destes programas. Isto vem evidenciar a importância que tem a necessidade de haver maior cooperação entre os elementos do DEFDE. São exemplos desta falta de cooperação a ausência da conferência curricular após o período de avaliação inicial (AI) e a falta de ações de formação continua. O simples facto de haver conferência curricular, podia permitir aos professores, compararem os resultados da sua AI para que a partir daí pudessem traçar objetivos comuns para os diferentes anos de escolaridade. Apesar disso, considero que existe uma dinâmica de grupo positiva, uma vez que todas as atividades organizadas revelaram um enorme sucesso, revelando boa capacidade de organização por parte do DEFDE. A questão das ações de formação, considero ser um aspeto de enorme relevo, uma vez que a formação contínua deve ser uma preocupação constante do professor, principalmente devido à constante evolução das práticas educativas e das conceções de ensino que devem obrigar um docente a acompanhar este desenvolvimento. Carreiro da Costa (1994), refere que a aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial, nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino. Assim, considero que um professor deve ser um agente ativo na procura de novo conhecimento sobre como potenciar as aprendizagens dos seus alunos, sendo a realização de ações de formação um processo que seria útil nesse sentido.

Relativamente ao Desporto Escolar, na ESAA, o DEFDE proporcionou aos seus alunos a possibilidade de escolher entre quatro modalidades: Andebol, Basquetebol, Badminton e Voleibol, englobando diferentes escalões de formação, a saber, infantis A e B, iniciados, juvenis e juniores. A seguinte tabela (Tabela 1), apresenta cada modalidade, o escalão de formação que engloba, o seu professor responsável e o horário dos treinos. Deve-se destacar o facto de os horários dos treinos da maior parte das modalidades ser durante a hora de almoço. Uma das justificações para este horário deve-se essencialmente à maior disponibilidade de recursos materiais e ainda ao facto de poder conciliar horários de diferentes turmas. Além disso, nota-se que existe o cuidado por parte do DEFDE de formar grupos equipa com escalões diferentes entre modalidades, não ficando nenhum escalão de fora.

Tabela 1 - Modalidades de Desporto Escolar na ESAA

Modalidade	Data Nascimento	Escalão	Sexo	Horário
Andebol	2002/2003	Infantis A	-	3ª (12:25 - 13:10)
	2001/2002	e B		6ª (10:45 - 11:30)
Andebol	1997/1998	Juvenis	Masculino	3ª (13:30 - 15:00)
Basquetebol	1999/2000	Iniciados	Masculino	2ª (12:25 - 13:10)
				6ª (12:25 - 13:10)
Badminton	-	Todos	-	3ª (13:15 - 14:00)
				6ª (13:15 - 14:00)
Voleibol	1996 ou anterior	Juniões	Feminino	2ª (13:30 - 14:15)
				3ª (13:30 - 14:15)

2.3.2 Núcleo de Estágio em Educação Física

O NE presente na ESAA no ano letivo de 2013/2014 foi composto por três estagiários do MEEFBS da FMH. Relativamente à licenciatura, eu e o meu colega frequentámos a licenciatura em Ciências do Desporto na FMH, tendo sido da mesma turma desde o primeiro ano, estando por isso habituados a trabalhar em grupo. Já a minha colega fez a sua licenciatura na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Almada, tendo por isso rotinas de trabalho distintas das nossas. O facto de termos vindo de percursos académicos distintos, obrigou a que a nossa colega tivesse de passar por uma fase de adaptação, de modo a ter hábitos de trabalhos compatíveis com os nossos. Para isso, foi fundamental a ajuda e o espírito coletivo existente entre o NE desde o início do ano letivo. Todos os elementos do NE ficaram responsáveis por lecionar uma turma do Ensino Secundário, sendo que eu fiquei com uma turma de Ciências e Tecnologias do 11º ano, o meu colega com uma turma de Ciências e Tecnologias do 12º ano e a minha colega com uma turma de Artes do 10º ano. Além de termos escolhido as turmas que iríamos lecionar, tivemos igualmente de escolher um grupo equipa de Desporto Escolar para acompanhar (Basquetebol, Badminton e Andebol, respetivamente). As três turmas eram distintas entre si, o que foi útil para observar realidades distintas e experimentar diferentes estratégias de intervenção para com as

nossas turmas, permitindo deste modo, uma partilha de experiências enriquecedora para a nossa formação. Ao longo do ano foram frequentes as vezes em que o NE reuniu no sentido de discutir as aulas que cada um tinha lecionado, com o objetivo de as analisar e refletir sobre elas, discutindo estratégias que podiam ter sido utilizadas, exercícios que podiam ter sido propostos e se o modo de atuação e acompanhamento da turma foi o ideal. O facto de todos nós termos um passado desportivo distinto (Andebol, Futebol e Badminton) fez com que essas reuniões fossem ricas em termos de propostas para as aulas, enriquecendo dessa forma os nossos conhecimentos sobre as diferentes matérias. Além disso, sempre que alguém revelava dificuldade em alguma questão, o NE sempre cooperou no sentido de ajudar a ultrapassá-las. A presença do nosso orientador de escola nessas reuniões revelou-se fundamental, uma vez que com a sua experiência, tinha sempre boas sugestões a fazer sobre outras possibilidades para ensinar determinado conteúdo, tentando sempre que as discussões se centrassem na intervenção pedagógica do professor, não deixando que se tornassem discussões sobre aspetos técnicos de menor importância. Ao longo do tempo, através destas reuniões, nós como observadores já sabíamos onde deveríamos focar a nossa atenção de modo a observar rapidamente aquilo que podia ser mudado.

2.4 Caracterização da turma

A turma do 11ºB pertencia ao curso das Ciências e Tecnologias e era constituída por vinte alunos, dos quais nove eram rapazes (45%) e onze raparigas (55%), não existindo alunos com necessidades educativas especiais. A idade dos alunos variava entre os quinze (20%) e os dezassete anos (15%), sendo que a maioria tinha 16 anos (65%).

No início do ano, ao longo da 1ª etapa, foi possível verificar que relativamente ao comportamento, no geral a turma era disciplinada, tendo sido registados alguns episódios individuais de comportamentos fora da tarefa por parte de alguns alunos, em algumas aulas, principalmente no Ginásio. Estes alunos foram prontamente identificados de modo a poder focar o meu controlo sobre a turma de forma mais eficaz, visto que ao longo do ano, foram sempre os mesmos alunos que revelaram este tipo de comportamentos. Sobre o clima de aula, este foi positivo, uma vez que os alunos demonstram um bom relacionamento entre si e comigo. Além disso, eram alunos que revelavam empenho nas tarefas propostas por mim. No decorrer da primeira etapa de formação, vim a verificar que em relação ao clima de aula, este foi piorando, mais concretamente nos alunos mais

aptos, sendo frequentes as vezes que manifestavam a necessidade ter exercícios desafiantes e competitivos, visto que facilmente se desmotivavam e deixavam de fazer o que era proposto. Assim, ao nível do clima de aula, tive de dar grande atenção ao planeamento de tarefas desse tipo nas aulas, de modo garantir climas de aulas positivos, ao longo do ano. No que diz respeito a rotinas de organização, devo salientar o facto de a turma ter apresentado algumas rotinas no início do ano, ao nível das transições entre exercícios e da manipulação de material, nomeadamente na preparação de estações de Ginástica e das redes de Voleibol e Badminton, o que fez com que a minha intervenção a este nível fosse facilitada.

Ao nível da assiduidade, tive apenas três alunas que faltavam a aulas de forma mais regular, estando o principal problema da turma relacionado com a pontualidade, uma vez que eram frequentes os casos em que a maioria da turma chegava depois da hora de tolerância (cinco minutos depois da hora do toque).

Na primeira aula, foi solicitado aos alunos o preenchimento de um questionário que tinha como objetivo, conhecer um pouco mais sobre eles, de modo a poder realizar uma caracterização mais fundamentada da turma. Alguns alunos reportaram problemas de saúde que poderiam condicionar a prática nas aulas como por exemplo, arritmia, rinite, asma e problemas de joelhos. Contudo, nenhum destes problemas reportados condicionou a sua prática, visto que todos estes alunos fizeram as aulas sem limitações. Relativamente à prática de atividade física regular, deve-se salientar o facto de apenas sete alunos (35%) da turma referirem praticar atualmente qualquer tipo de desporto, quer em contexto de atleta ou como atleta no Desporto Escolar. Além disso, quando questionados sobre quais as suas disciplinas favoritas, apenas oito alunos (40%) consideraram a EF como uma das suas disciplinas favoritas.

3 Área 1 – Organização e Gestão do ensino e da aprendizagem

Esta área constitui-se como a principal área do Estágio Pedagógico, sendo em torno da mesma que se desenvolveram as diferentes tarefas proporcionadas aos alunos da turma, ao longo do ano letivo. Gallahue e Donnelly (2003), referem que para alguns alunos, a EF é o único lugar onde podem estar envolvidos em atividades físicas. Assim sendo, o papel do professor revela-se muito importante na promoção de estilos de vida saudáveis ao tentar incutir nos alunos o gosto pela prática de atividade física. Desta forma, enquanto professor estagiário, soube desde cedo a responsabilidade que tinha em

mãos, perante os alunos da minha turma. Ainda assim, esta foi uma motivação extra para tentar ser um melhor professor a cada dia que passava, ao longo do ano letivo.

Apesar de esta área contemplar três subáreas, a saber, planeamento, condução e avaliação (Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014), esta foi desenvolvida como um todo, visto que todas as suas subáreas se relacionam diretamente durante todo o processo ensino aprendizagem. Apesar disso, numa perspetiva de facilitar a interpretação daquilo que foi o meu ano de estágio, optei por analisá-las individualmente, relacionando-as sempre que necessário. Dentro de cada subárea, de seguida irão ser apresentadas algumas reflexões críticas, referentes ao que foi o trabalho desenvolvido em cada uma delas, às dificuldades verificadas ao longo do ano letivo, assim como as soluções encontradas para as melhorar e o que podia ter sido feito de outro modo, de forma a tornar o processo ensino aprendizagem mais eficaz.

3.1 Planeamento do ensino

Durante as primeiras semanas do Estágio Pedagógico, realizaram-se algumas reuniões com os professores orientadores, no sentido de preparar e organizar o trabalho a ser realizado durante o ano letivo. Nestas reuniões, foi salientada a importância que o trabalho ao nível do planeamento tem no trabalho de um professor, devendo este ser realista e centrado nas aprendizagens dos alunos. Siedentop (1983), reforça esta ideia afirmando que,

Ensinar é encontrar formas de ajudar os alunos a aprenderem e a desenvolverem-se, através de experiências educacionais que permitam desenvolver as suas competências, compreensão e atitudes, proporcionando para isso tarefas que permitam aos alunos apreciarem quer a experiência de aprendizagem, quer a matéria que está a ser ensinada.

(Siedentop, 1983, p.5)

Esta devia ser a preocupação inicial do NE, alternando-se o foco ao longo do tempo, isto é, numa fase inicial, foi-nos aconselhado pelos professores orientadores a concentrar o trabalho ao nível do planeamento, para depois, à medida que íamos ganhando experiência, nos pudsésemos centrar quer na avaliação quer na condução do ensino, sendo esta última, aquela que os orientadores denominavam como “a essência de ser professor”. As primeiras semanas de trabalho foram dedicadas à leitura e análise dos

documentos elaborados pelo DEFDE, de modo a preparar da melhor maneira o início do ano letivo e a receção aos alunos.

Carvalho (1994) diz-nos que, é no início do ano letivo que os professores são confrontados com a necessidade de orientar o seu processo ensino aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vão seguir, assim como saber qual a direção a percorrer pelos alunos para o seu desenvolvimento. Para tal, de modo a poder definir esses objetivos, tornou-se necessário saber o nível inicial dos alunos para, a partir daí, poder planear o trabalho a desenvolver durante o ano letivo, no sentido de superar as necessidades pedagógicas identificadas nos alunos, em cada uma das matérias.

A primeira etapa de trabalho com a turma consistiu na determinação do nível inicial dos alunos nas diferentes matérias, através da AI. Como tal, a minha primeira tarefa no âmbito do estágio pedagógico consistiu na planificação deste período. Carvalho (1994), refere que este período de AI tem como objetivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e as limitações dos alunos face às aprendizagens previstas, prognosticar o seu desenvolvimento e perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de EF. Para que esse processo de avaliação fosse facilitado, tornava-se essencial conhecer o PAI existente na escola, assim como o material disponível em cada um dos espaços disponíveis para a prática. Com este conhecimento, tornou-se possível periodizar a AI, de modo a observar todas as matérias do PAI durante o período que estava reservado para esta avaliação (cerca de quatro semanas). O PAI da ESAA foi analisado pelo NE, com o objetivo de verificar se este estava adequado e enquadrado com o que é determinado pelos PNEF (para cada uma das matérias), tendo sido identificados alguns pontos que no entender do NE, podiam ser alterados, no sentido de o clarificar. O primeiro ponto que o NE destacou neste documento foi a exclusão de um teste de diagnóstico dos conhecimentos e a ausência dos testes de aptidão física, principalmente quando os PNEF salientam a importância que estes devem ter neste período.

O aluno relaciona a Aptidão Física e Saúde identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente. Conhece e interpreta fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, tais como doenças, lesões, substâncias dopantes e condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança.

(Jacinto et al., 2001, p.51).

Devido ao período que está estabelecido na ESAA para se realizar a AI ser relativamente curto, a estratégia do DEFDE é focar o seu trabalho no diagnóstico do nível dos seus alunos em cada matéria. Relativamente ao diagnóstico dos conhecimentos e da aptidão física, este é feito durante as primeiras unidades de ensino (UE), permitindo aos professores por um lado estarem a trabalhar com os alunos as matérias prioritárias definidas após a AI e por outro, fazer os diagnósticos das áreas que faltavam. Esta é uma estratégia que considero útil, uma vez que permite aos professores, terem mais tempo para trabalharem as necessidades dos alunos, nas diferentes matérias. Apesar de considerar este período de quatro semanas adequado, devo salientar que este acarreta algumas condicionantes, como por exemplo, a impossibilidade de verificar algumas matérias, no caso de as condições climáticas impossibilitarem a realização de aulas durante a semana em que um professor esteja a lecionar no espaço exterior. Uma vez que cada professor, geralmente só passa uma semana em cada espaço, isto pode condicionar o planeamento anual com a turma, uma vez que podem haver matérias onde os alunos não são observados, podendo estas ser prioritárias para essa turma. Além disso, sabendo que as aulas politemáticas não são uma estratégia de organização adotada por todos os professores, isto condiciona a AI das suas turmas, visto que se torna impossível observar todas as matérias num espaço de tempo tão reduzido, principalmente em turmas com um elevado número de alunos, como é o caso de algumas turmas do 2º e 3º ciclo, com cerca de trinta alunos. Ainda assim, no meu caso particular, este tempo revelou-se suficiente para observar todas as matérias nucleares, permitindo-me ter mais tempo para intervir junto dos alunos nas restantes aulas. Um fator que considero ter contribuído para o sucesso da AI, prende-se com a dimensão da minha turma, visto que tinha apenas vinte alunos, facilitando assim a minha adaptação à turma e ao papel de professor. Isto permitiu-me realizar uma AI dentro do período estabelecido e respeitando o PAI da escola. Se a turma fosse maior (por exemplo de trinta alunos), considero que teria sido um enorme desafio conseguir concretizar com sucesso esta etapa, neste espaço de tempo, numa fase inicial de um estágio pedagógico, onde as dúvidas são constantes e a inexperiência por vezes leva a melhor sobre o professor estagiário, ficando o seu trabalho condicionado.

No PAI, o NE verificou que estavam previstas duas a três situações de exercício critério mais uma situação em contexto real, para verificar em que nível de desempenho se encontravam os alunos, em cada matéria. A cada situação, estavam associados alguns critérios de êxito que deviam ser observados, de modo a verificar se de facto, o

aluno se enquadrava nesse grupo de nível, para essa matéria. As alterações que o NE propôs, relativamente ao PAI, estavam relacionadas com a inclusão de um nível de desempenho “Não Introdutório”, no caso de os alunos não realizarem os critérios definidos para cada matéria e na clarificação dos critérios de atribuição dos níveis de desempenho para cada matéria, isto é, sugerimos que aos alunos, fosse atribuído um determinado nível de desempenho se eles garantissem 50% ou mais dos critérios de êxito associados ao nível que estava a ser observado. Além disso, acrescentámos ao PAI algumas matérias que estavam em falta, como por exemplo, as Danças Sociais e Tradicionais. Por fim, foi proposta uma nova grelha de registo para efetuar os registos do que era observado em cada uma das matérias, com alguns conteúdos mais simplificados e com espaço para escrever observações sobre cada aluno, o que no entender do NE, era algo que deveria encontrar-se nas grelhas da escola, principalmente porque permite registar no momento quais as necessidades específicas de cada aluno, tornando posteriormente, o processo de planeamento mais facilitado. Estas alterações foram aprovadas pelo nosso professor orientador de escola, tendo sido apresentadas aos restantes colegas do DEFDE. Contudo, no que diz respeito às grelhas de registo, apenas os professores estagiários utilizaram as novas, uma vez que na ESAA, cada professor tem autonomia para elaborar as suas grelhas de registo, ajustando-as aos seus métodos de trabalho.

Para além de conhecer o PAI, o planeamento desta etapa só foi possível após conhecer o *roulement* (planeamento anual das rotações pelos diferentes espaços) das instalações. Ao saber em que espaço me iria encontrar durante cada rotação, pude planear que matérias iria observar em cada sessão, uma vez que cada espaço tem condições favoráveis à prática de determinadas matérias.

Ao nível do planeamento desta primeira etapa, ficou definido que a primeira sessão seria de apresentação dos alunos, onde estes preencheram um questionário de caracterização pessoal e tiveram a oportunidade de em pares, se apresentarem à turma (cada aluno apresentava o seu par). Sobre o restante período da AI, tentei que fossem cumpridos os objetivos que Carvalho (1994) considera serem essenciais nesta etapa de avaliação, a saber:

Conhecer os alunos em actividade de Educação Física, apresentar o programa de Educação Física desse ano, rever aprendizagens anteriores, criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física, identificar alunos “críticos” e as matérias prioritárias,

recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1ª etapa, recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, identificar aspectos críticos no tratamento de cada matéria e por fim, recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objectivos mínimos.

Carvalho (1994, p. 139,140)

Os objetivos supracitados, foram incluídos no planeamento da AI, com a exceção do último, uma vez que não conhecia a dinâmica de trabalho entre os professores do DEFDE e se existia ou não, um trabalho conjunto ao nível do estabelecimento de estratégias a desenvolver ao longo do ano. Jacinto et. al (2001), salientam que todas as decisões de orientação e compromisso curricular são facilitadas se existirem reuniões entre os professores, com o objetivo de confrontar as informações recolhidas durante a AI. Contudo, esta reunião entre os professores do DEFDE não aconteceu, impossibilitando assim a discussão dos resultados da AI. Este é um dos aspetos negativos que devo destacar da minha experiência de estágio, uma vez que considero que esta reunião teria sido muito útil para discutir em conjunto, linhas orientadoras para o trabalho a realizar durante o ano letivo, além de permitir verificar se de facto, existe fidelidade entre observadores, isto é, se os professores do grupo observam da mesma forma diferentes alunos, tornando o seu processo de avaliação mais ajustado à realidade. Acima de tudo, esta conferência iria ser importante para fortalecer o trabalho em equipa, demonstrando um DEFDE, realmente dinâmico e com metas partilhadas entre professores. Considero que seria uma estratégia interessante a adotar, ter outros professores da disciplina a observar a AI de outras turmas com o objetivo de confrontar a ideia que diferentes professores têm de diferentes alunos. Havendo disponibilidade no horário para garantir pelo menos mais um professor a observar cada turma, considero que esta seria uma estratégia muito rica para garantir um trabalho rigoroso e de acordo com objetivos globais estabelecidos pelo DEFDE, para cada ano de escolaridade.

Dos restantes objetivos, todos foram atingidos durante a realização da AI, uns mais facilmente que outros, principalmente devido à turma ter tido um professor estagiário no ano anterior. Isto facilitou o trabalho ao nível da consolidação de rotinas de organização e no desenvolvimento de um bom clima de aula, uma vez que os alunos sabiam que me encontrava num processo de formação e se demonstraram sempre disponíveis a ajudar, na sua maioria, no que fosse preciso. A concretização destes objetivos, de facto, tornou-se essencial para que todo o processo de planeamento do ano letivo pudesse decorrer

de forma ajustada à realidade da turma, além de ser também importante para desenvolver uma boa relação professor-aluno, desde cedo.

Devido, no meu entender, à minha inexperiência enquanto professor de EF, surgiram algumas dificuldades neste período, principalmente ao nível do planeamento, o que suporta o estudo de Teixeira e Onofre (2009), que refere que as principais dificuldades dos professores estagiários no ensino, verificaram-se ao nível do planeamento e da avaliação, referindo a pouca experiência profissional como o principal motivo dessa dificuldade. Veenman (1989, citado por Teixeira & Onofre, 2009), refere mesmo que os estagiários sentem um choque com a realidade quando se confrontam com situações na prática profissional muito diferentes das vividas no curso. De facto, nunca ter aplicado um PAI, ou sequer ter tido a oportunidade de lecionar um grupo de jovens, condicionou de certa forma, os planeamentos que fui realizando. Não conhecer a turma com que ia trabalhar, assim como não saber como iriam responder os alunos às tarefas propostas no PAI, levou-me a planear aulas com muitas tarefas e exercícios demasiado curtos, o que fez com que não conseguisse gerir o tempo da sessão eficazmente. Contudo, o contacto constante com o professor orientador de escola foi fundamental nesta fase, principalmente porque me auxiliou a encontrar estratégias para lidar com a turma de forma mais eficaz, simplificando os processos. Em primeiro lugar, a organização de aulas politemáticas, revelou-se essencial para concretizar com sucesso a AI de todas as matérias, uma vez que deste modo, podia observar entre duas a três matérias por sessão, durante as três rotações entre espaços. Este trabalho foi facilitado, uma vez que conhecia o PAI e o *roulement* da escola, necessitando apenas de organizar as matérias pelas diferentes sessões e espaços. De acordo com as matérias que pretendia observar, planeei aulas onde trabalhava as matérias por estações ou então dividia a aula em fases e observava cada matéria de forma massiva. Deste modo, podia rentabilizar os espaços da melhor forma, ao mesmo tempo que podia cumprir com os objetivos propostos para cada sessão. Ao nível do planeamento das tarefas não tive dificuldades, principalmente porque estas derivavam da aplicação direta do que estava previsto no PAI da escola, estando estas bastantes claras. As dificuldades a este nível, centraram-se na organização de grupos, planeamento de rotações entre grupos e gestão do tempo de aula. O sucesso das aulas politemáticas, levou a que ao longo do ano letivo, optasse por este tipo de organização em todas as sessões, permitindo-me assim um desenvolvimento harmonioso dos alunos em mais que uma matéria ao mesmo tempo, de forma regular ao longo do ano.

De acordo com o grau de concretização dos diferentes critérios estabelecidos no PAI, pude diagnosticar um determinado nível de desempenho para cada aluno, em cada uma das matérias observadas. Com esses dados, foi-me possível prognosticar um nível de desempenho a atingir no final do ano letivo para cada aluno, assim como definir quais as matérias prioritárias a trabalhar com a turma. Durante a aplicação do PAI foram observadas todas as matérias incluídas no mesmo com a exceção da Corrida de Barreiras, Corrida de Estafetas e do Salto em Comprimento. Uma das justificações para este facto, deveu-se às condições climáticas que impossibilitaram a prática da disciplina de EF numa das aulas do espaço exterior, durante a AI, sendo esse espaço o único que permite a realização destas matérias (no caso do Salto em Comprimento, o Ginásio pode ser utilizado para simular as condições de realização do salto). Desta forma, estas matérias foram sujeitas a uma AI, durante o primeiro período, no início da segunda UE. O Salto em Comprimento foi uma matéria que lecionei no Ginásio, uma vez que considerei que a caixa de areia não apresentava condições higiénicas para a realização dos saltos por parte dos alunos no exterior. Como alternativa, utilizei o Ginásio para observar essa matéria, durante o 2º período, nas UE em que passei por esse espaço.

Prognosticar o nível que os alunos podiam alcançar em cada matéria, assim como planear o trabalho anual a desenvolver com a turma, de modo a alcançar esses mesmos níveis de desempenho não foi tarefa fácil. No final do período de AI, com as informações recolhidas durante o mesmo, foi-me possível realizar o Plano Anual de Turma (PAT). Rosado (2003), refere que o PAT deve integrar a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma. Bento (1998), suporta esta ideia afirmando que o PAT se assume como um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas. Assim, pode-se concluir que este é um documento que visa guiar o trabalho desenvolvido pelo professor da turma ao longo de todo o ano letivo. A elaboração deste documento, foi o primeiro grande desafio que tive ao nível do planeamento, principalmente porque é a base de todo o trabalho a realizar com a turma, durante o ano letivo, tendo como objetivo o sucesso do processo ensino aprendizagem de todos os alunos da turma. Teixeira (2007) afirma que os professores estagiários referiram especificamente, dificuldades na elaboração do plano anual a partir da avaliação inicial. Outra das dificuldades que Teixeira (2007) reporta relativamente aos professores estagiários, prende-se com o facto de o PAT ser realizado no primeiro período do ano letivo, numa fase inicial do estágio caracterizado pela pouca experiência

de ensino. Assim, sabendo que a elaboração deste documento iria ser uma tarefa exigente, tornou-se fundamental consultar alguns documentos que me auxiliaram na elaboração do PAI. Para a sua concretização, foi essencial combinar os resultados obtidos na AI, o *roulement* das instalações e por fim, todos os compromissos que foram estabelecidos pelos professores do DEFDE, em cada área, no âmbito do plano plurianual. Um dos erros que cometi na elaboração do PAT, teve a ver com o planeamento da aptidão física ao longo do ano. Neste ponto apenas tive a preocupação de a relacionar com o espaço onde estava a lecionar, como por exemplo, aproveitar estar a lecionar no espaço exterior para focar o trabalho na resistência aeróbia. Com o tempo, fui ajustando o planeamento da aptidão física de modo a que esta fosse diferenciada para cada grupo de alunos, principalmente para promover o envolvimento de todos os alunos durante o período em que tinham de realizar tarefas neste âmbito. Assim sendo, era apresentado nos planos de aula as variantes de cada tarefa, quer de dificuldade, quer de facilidade, para os alunos que tinham maiores dificuldades. Apesar de não ser um trabalho de diferenciação do ensino ajustado às reais necessidades de cada aluno, uma vez que pedia que todos fizessem as mesmas tarefas, permitia que cada aluno pudesse encontrar uma estratégia diferente para conseguir chegar ao produto final que se pretendia. Esta diferenciação do ensino na aptidão física era algo que podia ter realizado com maior rigor, principalmente porque havia alunos que apresentavam necessidades em capacidades físicas específicas e não tiveram oportunidade de desenvolver um trabalho específico para melhorar os seus resultados. Uma estratégia que podia ter adotado, era o planeamento da aptidão física com base nas atividades presentes no PAA da escola. Um exemplo disso, seria aproveitar o facto de se ir realizar o corta-mato escolar para focar o meu planeamento em tarefas que trabalhassem a resistência aeróbia. Apesar de ter aproveitado algumas aulas para o fazer, ao nível do planeamento anual, isto não se verificou. Assim, numa situação futura, no momento de realizar o PAT, devo sempre considerar o PAA da escola para tomar as decisões ao nível do planeamento.

O Plano Anual de Turma deve considerar a organização do ano letivo em etapas, facilitando assim, a regulação do processo de ensino aprendizagem. Essas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano lectivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor. A sua organização deve considerar o calendário escolar, as características das instalações disponíveis, bem como as condições climáticas ao longo do ano, procurando aproveitar de uma forma eficaz os diversos recursos da escola, especialmente em escolas que dispõem de espaços exteriores.

Além disso, o planeamento de diferentes etapas deve, segundo o Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, garantir que as decisões formem uma unidade pedagógica coerente, refletindo o equilíbrio entre as orientações enunciadas no programa oficial e os dados fornecidos pela aplicação da AI e avaliação formativa.

No PAT ficou definido que os alunos iriam ter quatro etapas, correspondendo a primeira ao período de AI e as restantes aos três períodos escolares. Dentro de cada etapa, foram organizadas diferentes UE, correspondendo ao período em que os alunos estavam num determinado espaço (três semanas por espaço). A lógica das rotações pelos espaços foi sempre a mesma, do Ginásio ia para o espaço exterior e daí ia para o Pavilhão, sendo que no 2º período passei duas vezes pelo Ginásio, não tendo passado nenhuma vez, durante o 3º período.

Este modelo por etapas vem contrariar um modelo que há em vigor em muitas escolas, modelo esse que Jacinto et. al. (2001) definiram como blocos de atividades, onde a sequência de abordagem das modalidades é determinada pelo esquema de rotação das turmas e pelo *roulement*, onde o tratamento das matérias se circunscreve ao bloco de aulas que lhe são distribuídas no espaço correspondente a essa matéria, resultando num padrão de ensino massivo, sem necessária diferenciação do tempo e das situações de aprendizagem em função das aptidões dos alunos. Em alternativa, Jacinto et. al (2001), vêem num modelo por etapas, uma possibilidade do professor selecionar e aplicar processos distintos para que todos os alunos realizem as competências prioritárias das matérias em cada ano, prosseguindo em níveis mais aperfeiçoados, consoante as suas possibilidades pessoais.

Tendo por base o aperfeiçoamento dos alunos, a definição de matérias prioritárias permite-nos trabalhar ao longo do ano as matérias onde os alunos apresentam maiores necessidades pedagógicas, podendo assim trabalhar durante mais tempo e de forma continuada essas matérias, com o objetivo de melhorar os seus desempenhos nas mesmas. Assim, para a turma do 11º B, dentro dos jogos desportivos coletivos (JDC), ficou definido que as matérias prioritárias seriam o Andebol, o Basquetebol e o Futebol. Na Ginástica, a prioridade passou pela lecionação da Ginástica de Solo e da Ginástica de Aparelhos, mais propriamente os saltos no boque e no plinto. No Atletismo, o foco passou pela corrida de estafetas e de barreiras.

Além de definir as matérias prioritárias, defini grupos de nível para todas as matérias, constituídos por alunos com níveis de desempenho semelhantes em cada

matéria (grupos homogêneos). Ao longo do ano tentei que as matérias fossem abordadas segundo esta lógica de grupos homogêneos, principalmente porque me facilitava a diferenciação do ensino nas diferentes matérias. Esta organização em grupos de nível homogêneos foi mais evidente na leção dos JDC, uma vez que na maioria das aulas, planeava tarefas distintas para cada grupo de alunos, indo ao encontro das necessidades de cada grupo de nível. Em matérias como o Atletismo e as Danças Tradicionais, promovia uma organização em grupos heterogêneos, de preferência grupos que se iam alterando ao longo das sessões, promovendo uma interação entre os alunos mais aptos com os alunos que apresentavam níveis de desempenho mais reduzidos, no sentido de desenvolver a ajuda entre os colegas da turma. Esta definição de grupos de nível é algo que enquanto futuro profissional devo ter sempre o cuidado de realizar, principalmente porque permite diferenciar de forma eficaz o ensino, adotando estratégias diferenciadas para trabalhar as diferentes matérias com cada grupo de alunos, indo deste modo, ao encontro de cada uma das suas necessidades pedagógicas.

Foram igualmente planeados os objetivos intermédios para cada matéria, a alcançar em cada etapa. O planeamento desses objetivos tinha o propósito de verificar o desenvolvimento dos alunos nas diferentes matérias, de modo a perceber se o trajeto do aluno estava a ir ao encontro das expectativas para si criadas, ou seja, se o seu desenvolvimento lhe permitia chegar ao nível de desempenho que lhe foi prognosticado em cada matéria. Relativamente a esses níveis, no início do ano, devo referir que na globalidade das matérias, tive a maioria dos alunos a alcançar o nível prognosticado e até mesmo a ultrapassá-lo. Além disso, quem não alcançou esse nível, melhorou consideravelmente os seus desempenhos nas diferentes matérias. Por outro lado, houve situações onde o diagnóstico inicial foi sobrevalorizado, tendo por isso prognosticado níveis que seriam muito difíceis de serem alcançados durante o ano letivo. Um exemplo disto foi a matéria de Badminton, onde atribui níveis de desempenho “elementar” a alunas que durante o ano letivo percebi claramente que eram de nível “introdutório”. Isto levou a que o prognóstico inicial dessas alunas fosse o nível avançado, quando na realidade seria o nível elementar. Estes erros deveram-se essencialmente com a falta de experiência evidenciada no início do ano, relativamente à observação dos alunos e ao preenchimento das grelhas de observação. Apesar de o PAI definir bem os critérios de atribuição do nível introdutório e elementar, a observação dos alunos numa situação de jogo mais aproximada do contexto real (campo singulares completo) iria revelar que, de facto, essas alunas deveriam ser incluídas num nível de desempenho mais reduzido. No caso da Ginástica de Solo e da Ginástica de Aparelhos (saltos no plinto), o diagnóstico foi

bem feito, ou seja, identifiquei corretamente em que nível de desempenho os alunos se encontravam. Contudo, prognostiquei novamente níveis de desempenho que se revelaram irrealistas para determinados alunos. Alguns alunos onde diagnostiquei nível não introdutório, não conseguiram no decorrer do ano letivo, alcançar o nível introdutório. Apesar do meu esforço em proporcionar progressões pedagógicas para os diferentes elementos gímnicos, foi muito difícil conseguir que estes alunos ultrapassassem os seus medos relativos a estas matérias. Ainda assim, devo destacar que em todos estes casos, conseguiram-se avanços notáveis, relativamente ao início do ano, uma vez que consegui que estas alunas ultrapassassem alguns dos seus receios e fizessem os elementos (rolamentos e salto ao eixo no boque), com ajuda, o que no início do ano era impensável. Ainda assim, esta sobrevalorização relativamente aos níveis dos alunos, não implicou grandes mudanças ao nível do planeamento anual, principalmente porque as matérias prioritárias que foram definidas no início do ano, estavam ajustadas à realidade da turma.

Ao nível do planeamento do ensino, o PAT representa todo o trabalho a desenvolver durante o ano letivo, apresentando uma visão macro sobre a organização desse mesmo trabalho ao longo de todo o ano, tendo por base a concretização dos objetivos terminais para cada matéria e os níveis prognosticados para cada aluno. Este documento deve dar origem a outras unidades de planeamento mais específicas, os planos de etapa, permitindo uma melhor regulação do processo ensino aprendizagem. Desta feita foram elaborados ao longo do ano letivo quatro planos de etapa, correspondendo cada um deles a diferentes momentos do ano letivo. O primeiro plano de etapa, diz respeito à AI, estando os restantes associados a cada um dos períodos letivos dos alunos. Em cada um deles, foram definidos objetivos para a turma (objetivos intermédios que derivaram dos objetivos terminais definidos no PAT) e para o professor, uma vez que estando num processo de formação, também o meu papel enquanto professor necessitou de sofrer ajustes ao longo do ano, ao nível da minha intervenção pedagógica.

O planeamento da segunda, terceira e quarta etapa seguiu uma estrutura semelhante, apresentando quais as matérias que iriam ser abordadas nesse período, organizando-as pelas respetivas UE, assim como os objetivos que se pretendiam ver concretizados, em cada uma delas, no final de cada etapa (objetivos intermédios). Além disso, estavam presentes as estratégias de ensino em que me iria focar nessas etapas, assim como o trabalho a desenvolver na área dos conhecimentos e da aptidão física. Por fim, em cada plano de etapa, encontrava-se a forma como iria ser realizada a avaliação formativa e sumativa, em cada uma dessas etapas. Refletindo sobre a elaboração dos mesmos, sinto que talvez devesse incluir nestes planos o conjunto de exercícios a

realizar para cada uma das matérias, remetendo a sua disposição nas diferentes sessões para os planos das UE. Desta forma podia por um lado, tornar mais específicos os planos das UE, assim como ter planos de etapa com informações concretas de como pretendia alcançar os objetivos definidos para cada matéria. Além disso, sinto que o planeamento da avaliação formativa, ficou para segundo plano tempo de mais, ou seja, apenas no final do segundo período/início do terceiro período, tive noção da importância que um planeamento rigoroso deve ter nesta matéria. Durante as primeiras etapas, a avaliação formativa prendeu-se essencialmente com a observação dos alunos em exercício e com o preenchimento de grelhas de observação, verificando deste modo se os alunos estavam a ir ao encontro dos objetivos planeados em cada matéria, assim como verificar se havia necessidade de reajustar alguns desses objetivos. Ao longo do ano, alterei o foco que dei ao planeamento da avaliação formativa, permitindo-me encontrar estratégias que melhoravam este acompanhamento mais personalizado dos alunos. Efetuando esse acompanhamento de maneira mais personalizada, era-me possível realizar um trabalho mais eficaz ao nível da diferenciação do ensino. Esta diferenciação do ensino nem sempre foi a ideal, tendo passado por diferentes fases até chegar ao processo que foi referido anteriormente. Numa primeira fase de planeamento, a minha preocupação prendia-se com a apresentação de tarefas para cada grupo de nível trabalhar as suas maiores necessidades pedagógicas, o que nem sempre foi tarefa fácil, devido ao pouco conhecimento que tinha em algumas matérias. Com o estudo autónomo e com as constantes reuniões do NE com os professores orientadores, ao longo do tempo, nomeadamente durante a segunda e terceira etapa, ao nível do planeamento, esta diferenciação começou a ficar presente na inclusão de variantes de dificuldade nas diferentes tarefas propostas. Estas variantes eram apresentadas aos alunos com melhores níveis de desempenho e tinham o objetivo de por um lado, aproximar as tarefas às necessidades pedagógicas dos alunos e por outro, potenciar o envolvimento desses mesmos alunos. Esta diferenciação esteve presente quer para as tarefas relacionadas com a área das atividades físicas e desportivas, assim como para a aptidão física.

Num nível de planeamento mais específico, surgem os planos de UE, que se caracterizam pelo conjunto de aulas a realizar num determinado espaço e as matérias que aí foram abordadas durante esse período (duas a três semanas). Estes planos apresentavam um maior grau de especificidade, uma vez que apresentavam como iriam ser organizadas todas as sessões de trabalho dessa UE, assim como o que cada grupo de nível iria trabalhar. Assim era possível fazer uma melhor articulação entre sessões, de modo a que a sequência das aulas tivesse uma lógica de progressão relativamente à

difficuldade das tarefas exigidas, tendo por objetivo alcançar os diferentes objetivos intermédios. Para que a articulação entre os diferentes níveis de planeamento fosse de facto eficaz, tornou-se fundamental realizar balanços no final da aplicação de cada um desses planeamentos, de modo a refletir sobre o que correu bem e o que podia ter sido feito de outra forma. Para isso, o feedback dos professores orientadores, demonstrou ser essencial, uma vez que me permitiu refletir sobre estratégias para fazer face às dificuldades que iam sendo encontradas. Uma dessas dificuldades, teve a ver com o facto de não ter feito esta articulação desde o início do ano letivo, ou seja, tinha a preocupação de planear cada UE no sentido de alcançar certos objetivos definidos para a mesma, não pensando na progressão dos alunos ao longo do ano, e nos objetivos terminais que pretendia que eles alcançassem. Tive também alguma dificuldade em encontrar soluções para alguns problemas que se manifestaram em certas matérias, condicionando assim o progresso do aluno nas mesmas. Isso obrigou a um trabalho de pesquisa aprofundado nessas matérias, principalmente sobre progressões pedagógicas, de forma a poder proporcionar aos alunos tarefas exequíveis e com o propósito de os levar a alcançar o sucesso desejado. Assim, fui ajustando as minhas UE, acabando por incluir em cada uma delas, os diferentes exercícios que pretendia fazer nas sessões, assim como variantes de dificuldade ou progressões pedagógicas, para levar os alunos ao sucesso. Este estudo autónomo sobre algumas matérias onde me sentia menos à vontade para lecionar (Ginásticas e Danças), permitiu reduzir consideravelmente a minha falta de segurança no momento da sua leção e a sua avaliação, podendo mesmo afirmar que após este ano de estágio, as aulas que ocorriam no Ginásio eram aquelas que me transmitiam uma maior sensação de dever cumprido, onde conseguia maior diferenciação do ensino e onde conseguia um acompanhamento mais próximo de todos os alunos, permitindo grandes melhorias nos seus níveis de desempenho.

Devo ainda fazer notar que, para todas as aulas, foi elaborado um plano de aula, onde eram apresentadas as tarefas dos alunos, as tarefas do professor, os esquemas de organização do material e das estações, assim como as componentes críticas de cada exercício. Este nível de planeamento permitia refletir sobre as melhores formas de organização de cada sessão, no sentido de ajustar da melhor forma cada aula às necessidades de cada grupo de nível. Assim sendo, pode-se considerar o plano de aula como o vértice de uma pirâmide invertida, onde as progressões e as diferentes tarefas que foram planeadas nas diferentes UE ganham forma e são organizadas segundo uma sequência lógica.

3.2 Avaliação do ensino

Uma das melhorias mais significativas que senti durante este estágio pedagógico foi nas questões de avaliação, principalmente porque não tinha experiência nenhuma em observar alguém com o propósito de lhe atribuir um nível de desempenho. De facto, inicialmente foi um choque para mim quando, durante a primeira etapa, tive de realizar a AI sem ter nunca passado por uma experiência semelhante. Ainda assim, tratando-se este de um ano de formação, considero que estas dificuldades foram normais e permitindo-nos perceber de facto, a dificuldade que é ser professor. Deste modo, o apoio dos professores orientadores, assim como dos restantes professores do DEFDE, tornou-se fundamental para me ajudar a superar estas dificuldades sentidas e para reduzir a minha insegurança ao atribuir um determinado nível de desempenho aos alunos.

Relativamente à avaliação, Carvalho (1994) refere que esta pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua actividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem.

Como já foi referido anteriormente, as questões relacionadas com a avaliação foram remetidas para segundo plano durante a minha primeira etapa de formação, principalmente porque o meu foco estava centrado nas estruturas organizativas da aula, controlo da turma e no planeamento do trabalho com a turma. Com o final da minha primeira etapa de formação, os professores orientadores começaram a alertar-me para a importância que as questões relativas com a avaliação deveriam ter, principalmente as relacionadas com a avaliação formativa. Fernandes (2006), refere que a função da avaliação formativa é a regulação das aprendizagens e do ensino, condição necessária para o desenvolvimento dos sistemas educativos. Fernandes (2006), indica ainda que a informação obtida através da avaliação formativa, deve ser utilizada de forma, a que os alunos compreendam o estado em que se encontram relativamente a um referencial de aprendizagem. Até então, a minha preocupação com a avaliação formativa limitava-se à observação dos alunos em tarefa e ao preenchimento de grelhas de registo onde continha os diferentes objetivos. Estas grelhas vinham previamente preenchidas com as informações que já tinha recolhido de cada aluno, o que me permitia rentabilizar o tempo que passava na observação além de centralizar o foco da minha observação naquilo que realmente era necessário visualizar para cada aluno. Apesar dessa recolha de informação, os alunos não tinham acesso à mesma, ficando dessa forma, sem o

conhecimento sobre como se encontravam nem quais as expectativas que eu enquanto professor, tinha deles. Durante a segunda etapa de formação, comecei por pedir aos alunos para auto-avaliarem as suas execuções de modo a preencherem fichas individuais que lhes foram entregues, contendo os conteúdos que queria que cada um trabalhasse para alcançar um melhor nível de desempenho em cada uma das matérias que iria ser abordada. Desta forma, os alunos tinham conhecimento do que eu esperava deles, além de saberem concretamente o que deviam fazer com sucesso para alcançarem um patamar de desempenho superior. Esta é uma estratégia que devo ter em mente enquanto futuro profissional, visto que consegui potenciar o envolvimento dos alunos de forma considerável. Além disso, esta estratégia permite observar o aluno como o centro do processo ensino aprendizagem, através de uma diferenciação rigorosa do ensino e ajustada às necessidades de cada aluno. A estratégia da auto-avaliação foi muito útil na leção da Ginástica de aparelhos durante a segunda etapa, principalmente porque permitia aos alunos trabalharem nos elementos onde tinham maiores dificuldades de forma autónoma. Ao fazerem uma análise sobre si próprios, os alunos podiam refletir sobre quais os elementos gímnicos que necessitavam maior envolvimento de sua parte. Ao mesmo tempo, esta estratégia permitia-me comparar os registos por mim efetuados, com os dados recolhidos da auto-avaliação dos alunos, de modo a verificar se de facto, havia uma ideia comum sobre o nível de desempenho do aluno e a sua perceção de competência. Apesar de ter melhorado durante a segunda etapa as questões relacionadas com a avaliação formativa, continuava a ser uma dimensão onde apresentava maiores dificuldades, tendo sido a minha prioridade de formação pedagógica durante a terceira etapa. Sabendo quais as matérias que iria abordar durante a quarta etapa dos alunos, resultado do plano de quarta etapa e do balanço da terceira etapa, pude elaborar uma ficha individual para cada aluno com os objetivos que queria que eles alcançassem, permitindo um nível de desempenho superior nas matérias que iriam ser equacionadas no cálculo da classificação final dos alunos. Visto que durante a quarta etapa não passei pelo ginásio, eliminei da ficha de avaliação formativa as matérias relacionadas com a Ginástica, uma vez que os alunos não iriam ter a possibilidade de trabalhar novamente os conteúdos da mesma. Apesar de não achar correto excluir a passagem por um dos espaços durante o terceiro período (quarta etapa dos alunos) no *roulement*, a maior crítica neste sentido vai para a minha demora em concentrar o meu trabalho neste aspeto. Se começasse mais cedo a procurar soluções para melhorar a avaliação formativa, certamente que durante a minha segunda etapa seria possível avançar com uma estratégia semelhante com a da etapa seguinte. Importa referir que

para o desenvolvimento desta competência (planeamento da avaliação formativa), para além do papel decisivo que os professores orientadores tiveram, foi muito importante o dialogo com os alunos, no sentido de eles perceberem a importância deste tipo de avaliação e como iria ser feita. Assim sendo, deixou de ser necessário planear dias específicos para elaborar este tipo de avaliação, passando a ser uma ação continuada ao longo das aulas.

Relativamente à avaliação sumativa, esta foi uma área onde não apresentei grandes dificuldades uma vez recorri aos critérios definidos pelo DEFDE, para a atribuição da classificação dos alunos em cada período. Ferraz et al (1994), referem que a avaliação sumativa constitui um balanço que não se apresenta como um juízo de valor definitivo (exceto no fim da escolaridade obrigatória) sobre o que foi aprendido, mas sim um resultado que determinará a tomada de decisão. Assim, optei por reservar as últimas aulas de cada UE, para formalizar um momento específico de observação dos alunos, nas matérias que vinham a ser mais trabalhadas em cada UE, em todas as etapas. Esta observação dos alunos por um lado permitiam-me verificar o desenvolvimento do aluno em determinada matéria, sendo que por outro lado, permitia-me analisar se o desenvolvimento do aluno estava a decorrer de acordo com o que lhe foi prognosticado, ou se eram necessárias alterações ao nível do planeamento. Para a realização da avaliação sumativa utilizei grelhas de observação previamente preenchidas (dados da avaliação formativa) com os conteúdos que tinham sido abordados e verificava se os alunos asseguravam ou não os diferentes critérios que tinham sido definidos para cada matéria. Os critérios que utilizei para a atribuição de determinado nível de desempenho, foram baseados no cumprimento ou não dos requisitos definidos para cada nível, em cada uma das matérias. Inicialmente, durante as primeiras etapas, tive dificuldade em efetuar a observação de todos os alunos durante a sua avaliação, principalmente porque me focava demasiado nos critérios em si e não no desempenho global do aluno. Desta forma, com os balanços que foram feitos e com as reuniões entre NE, fui-me apercebendo da importância que tinha a observação do aluno como um todo, isto é, visualizar o seu desempenho em contexto real de modo a atribuir-lhe um determinado nível. Isto só era possível através do estudo dos critérios para cada nível, em cada matéria, o que me obrigou a um processo de estudo autónomo com o objetivo de conhecer o que cada aluno devia fazer em cada matéria para que lhe fosse atribuído um determinado nível de desempenho.

A área da aptidão física foi aquela que levantou maiores problemas na questão da avaliação, principalmente devido ao facto da bateria de testes utilizada na ESAA

(*fitnessgram*), apenas classifica os alunos segundo dois parâmetros, fora ou dentro da Zona Saudável de Aptidão Física (ZSAF), fazendo apenas uma diferenciação por idade e género. Segundo os critérios da escola, deve-se classificar a aptidão física do aluno de 0 a 20 valores, logo houve alguma dificuldade em encontrar uma estratégia que passasse os dados qualitativos para dados quantitativos. Se no caso das atividades físicas e desportivas, essa transformação dos dados era relativamente fácil (a cada nível de desempenho estava associado um valor de 0-5), neste caso tinha de ser encontrada outra solução. Assim sendo, optei por realizar uma escala onde atribuía um valor ao número de testes em que o aluno se encontrava na ZSAF, ou seja, se o aluno tivesse na ZSAF em todos os testes tinha 20 valores, se tivesse metade tinha 10 valores, e assim sucessivamente. Neste sentido, considero que seria algo a ponderar pelo DEFDE, a reorganização do sistema de avaliação dos alunos na área da aptidão física, principalmente devido ao facto de se querer atribuir uma classificação quantitativa à mesma. Assim uma sugestão que considero que seria pertinente seria a elaboração de uma nova bateria de testes que pudesse diferenciar os alunos de forma mais eficaz, ao mesmo tempo que se aproveitavam os testes da bateria de testes do *fitnessgram*, onde essa diferenciação pode ser feita de forma mais evidente (caso dos testes de flexibilidade). Desta nova bateria de testes, deviam fazer parte testes de resistência aeróbia (vaivém), velocidade (corrida de 60 metros), força superior (lançamento de uma bola medicinal) e força inferior (salto horizontal). Esta alternativa à bateria de testes do *fitnessgram* necessitaria de um estudo prévio para elaborar escalas de diferenciação dos alunos, de modo a poder atribuir-lhes uma classificação, através de uma fórmula a desenvolver.

Analisando os resultados na área da aptidão física desde o início do ano, devo destacar que na maioria dos testes os alunos, no geral, apresentaram melhorias significativas, conseguindo situarem-se na ZSAF em quase todos os testes. A melhoria foi mais evidente nos casos da resistência aeróbia, força resistente superior (extensões de braços) e força resistente abdominal. Contudo, devo destacar pela negativa, os resultados do teste senta e alcança, uma vez que dos oito casos que não se encontravam na ZSAF, apenas dois alunos melhoraram os seus resultados no final do ano. Numa primeira análise pode parecer que foi dada pouca importância a esta capacidade física durante o ano letivo, contudo, devo reforçar que esta foi uma capacidade que tentei que os alunos desenvolvessem, principalmente nas aulas no ginásio. Sendo a flexibilidade essencial para realizar com sucesso alguns movimentos gímnicos, tentei ao nível do planeamento, organizar sub-estações onde pedia aos alunos

para trabalharem esta capacidade física. Assim, apesar de ter tentado desenvolver esta capacidade, é notório que devia ter reforçado o trabalho neste âmbito ao longo do ano letivo e não apenas nas aulas no ginásio.

Relativamente à área dos conhecimentos, os alunos devem, segundo Jacinto et., al (2001), saber identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, assim como conhecer e interpretar os fatores de saúde e de risco associados à prática das atividades físicas. Deste modo, tentei que ao longo do ano, durante algumas aulas, fossem abordados alguns temas relacionados com os objetivos propostos pelos PNEF para esta área. Para o primeiro período pedi aos alunos que elaborassem um trabalho sobre as diferentes modalidades desportivas, com o objetivo de serem eles a apresentar aos colegas, cada uma das matérias. Apesar de não ir ao encontro dos objetivos para a área dos conhecimentos, este trabalho permitiu que fossem os próprios alunos a dar a conhecer aos colegas da turma cada uma das matérias que foram abordadas durante o ano letivo, caracterizando-as, identificando regras e falando sobre algumas componentes técnicas essenciais para as mesmas. No segundo período, pedi aos alunos que fizessem um trabalho onde relacionavam a atividade física com uma determinada condição, como por exemplo a diabetes, asma, obesidade, consumo de substâncias, entre outros. O objetivo do trabalho era que os alunos investigassem sobre essa condição e vissem quais os benefícios que a atividade física tinha nas pessoas com essas condições. Além disso, pretendia que os alunos indicassem quais os tipo de atividade física mais recomendados, e quais as limitações que poderiam advir devido a essas mesmas condições. Por fim, no terceiro período, realizei um teste onde questionei os alunos sobre assuntos relacionados com as atividades físicas e desportivas, assim como com questões relacionadas com a atividade física e a sua relação com a saúde.

Para a classificação final dos alunos, respeitei os critérios de avaliação da escola para esta disciplina, ou seja, contabilizei o total das seis melhores matérias nas atividades físicas e desportivas (65%), o número de intervalos na zona saudável do *fitnessgram* (20%), a média de todos os trabalhos e o teste da área dos conhecimentos (10%) e a classificação das atitudes e valores (5%).

Esta forma de organizar o processo de avaliação dos alunos, não se encontra de acordo com aquilo que Rocha Comédias, Mira e Guimarães (2010) preconizam nas Metas de Aprendizagem, a saber:

Os programas não desenham um fraccionamento de domínios/áreas de personalidade, dividindo as metas gerais e específicas da EF como, por exemplo, na tríade domínios

cognitivo, psicomotor e socioafectivo. Considera-se que a actividade do aluno e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios. Deste modo, as competências adquiridas pelo aluno integram indissociavelmente esses domínios.

Rocha et al. (2010, p.17)

Além disso, Rocha et. al. (2010), referem que é completamente contra-indicado, em critérios de classificação, o fraccionamento dos domínios (motor, cognitivo e afectivo) ou a atribuição de percentagens aos domínios de avaliação. Desta feita, fica claro que não se deve fracionar as diferentes áreas de avaliação em EF com percentagens. O sucesso do aluno deve em vez disso, ser o resultado de um desempenho enquadrável nas designadas “normas de referência para a definição de sucesso em EF”, para cada uma das áreas de avaliação da disciplina, a saber, atividades físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos. A própria inclusão de uma área de avaliação para as atitudes e valores dos alunos individualizada, é algo que não vai ao encontro do que é preconizado por Rocha et al. (2010), que referem que um aluno só cumpre um nível (introdutório, elementar e avançado) no domínio das Atividades Físicas e Desportivas quando o seu desempenho, conhecimentos e atitudes representam a totalidade do nível considerado. Devo lembrar ainda que Jacinto et al. (2001), integram as atitudes e valores dos alunos em cada matéria a lecionar em EF. Assim sendo, avaliar atitudes e valores à parte das matérias é algo que a meu ver, não é correto uma vez que essa avaliação deve ser feita no momento da avaliação do nível de desempenho dos alunos nas diferentes matérias. Compreendendo o porquê da escola optar por este tipo de avaliação das atitudes, servindo como motivação extra para os alunos estarem empenhados nas aulas. Contudo, considero que este envolvimento seria conseguido se desde cedo, os professores alertassem os alunos que a atribuição de cada nível de desempenho tivesse como ponto de partida, o respeito pelos colegas e pelas regras.

3.3 Condução do ensino

Sendo o planeamento e a avaliação, competências que um professor deva dominar, a essência do ensino, tal como referia por diversas vezes o professor orientador de escola, está no processo de condução do ensino. É através da condução do ensino que o professor tem um contacto direto com os seus alunos, no sentido de promover as suas aprendizagens. Desta forma, importa que como professor, consiga promover nos alunos o seu desenvolvimento cognitivo, social, físico através de um ensino de qualidade.

Este foi sem dúvida nenhuma, o domínio da intervenção pedagógica onde senti uma maior evolução, principalmente devido ao facto de nunca ter tido a experiência de estar à frente de uma turma. Devido à falta de experiência que apresentava, durante o ano tive de me concentrar em diferentes aspetos da intervenção pedagógica, de modo a poder desenvolver um trabalho sólido com a turma, e focado nas aprendizagens dos alunos. O meu primeiro contacto com a condução do ensino deu-se durante o período de AI, onde tive de aplicar as tarefas inseridas no PAI, de modo a observar todos os alunos da turma, em todas as matérias. Apesar de ao nível do planeamento ter o trabalho facilitado devido ao facto de estar a proporcionar aos alunos tarefas pré-definidas, era essencial que ao nível do controlo e acompanhamento da turma o meu trabalho fosse bem sucedido. Na aplicação do PAI, inicialmente, senti dificuldades com o preenchimento das grelhas de registo, posicionamento durante a aula, o controlo das condições de segurança e com o controlo disciplinar da turma. Estas dificuldades deveram-se essencialmente à falta de experiência, tal como foi referido anteriormente, uma vez que passava muito tempo a tentar identificar nos alunos cada critério de êxito para cada nível de desempenho, em cada uma das matérias. Isto fez com que os planeamentos que fiz para essas aulas não fossem cumpridos, uma vez que o tempo passado em cada tarefa era ultrapassado na grande parte dos exercícios. Por aconselhamento dos professores orientadores, foi-me sugerido que estudasse os critérios de êxito para cada matéria como um todo, isto é, antes de cada sessão, devia saber o que caracteriza um aluno de nível introdutório, um de nível elementar e um de nível avançado, para que depois, ao observar os alunos nas diferentes situações presentes no PAI, pudesse fazer uma caracterização geral do aluno, incluindo-o depois num nível que considerasse ser mais adequado. Isto permitiu-me, por um lado, cumprir os planeamentos das sessões ao melhorar a gestão do tempo de aula, permitiu-me encontrar estratégias que me facilitaram o preenchimento das fichas de observação e, por último, permitiu-me controlar os alunos de forma mais efetiva, visto que passei a ter mais momentos de interação com os alunos, uma vez que não estava tão focado no preenchimento pormenorizado das grelhas de observação.

No que diz respeito às condições de segurança, nas primeiras aulas não tive o cuidado de observar se os alunos tinham fios, brincos, anéis ou outros materiais que pudessem por em causa a sua segurança durante a prática. Nas instruções iniciais, devia relembrar os alunos de algumas dessas normas de segurança para assim garantir que nas aulas futuras isso tivesse automatizado nos alunos. Ainda assim, a partir da terceira/quarta aula, tive sempre o cuidado de relembrar os alunos no início da aula e de verificar se estes tinham algum objeto que pudesse pôr em causa a sua segurança,

durante as sessões. Outro dos cuidados que não tive ao nível da segurança, manifestou-se durante as primeiras sessões da AI no Ginásio, onde não assegurei a colocação de colchões de segurança em alguns aparelhos, como por exemplo no caso dos saltos no plinto e no minitrampolim. Mais uma vez, destaco a importância que tiveram os professores orientadores nesta fase inicial, uma vez que foram eles que me indicaram as diferentes possibilidades para garantir a segurança em cada um dos aparelhos, alertando-me para a importância que este aspeto deve ter durante as aulas no Ginásio.

Uma das minhas prioridades ao nível da condução do ensino passava por desenvolver rotinas de organização com a turma desde cedo, alertando os alunos pela responsabilidade que tinham no seu processo ensino aprendizagem. Este foco inicial na consolidação de rotinas de organização tinha como objetivo reduzir o tempo de organização dos alunos, permitindo mais tempo de prática nas tarefas planeadas para a aula e potenciadoras de aprendizagens aos alunos.

Tempo de organização é o tempo em que os alunos passam em situações de organização ou de transição, sem haver qualquer tipo de instrução, demonstração, prática ou feedback. Assim sendo, fazem parte deste tempo de organização, a preparação do material, o tempo de espera e transições entre exercícios.

(Siedentop, 1983, p.69)

Procurei alertar os alunos para questões como a necessidade de chegarem a horas, estarem atentos aos momentos de instrução, cumprirem as normas, terem atenção às normas de segurança, entre outros. Além disso expliquei-lhes que se cumprissem com isso, iria permitir-lhes aulas com maior tempo de prática e mais tempo para trabalharem nas diferentes matérias.

Devo salientar que a turma apresentava algumas rotinas, nomeadamente relacionadas com a manipulação do material, ou seja, sempre que era necessário montar uma rede, ou certas estações de Ginástica, os alunos rapidamente se organizavam no sentido de organizar o material como eu pretendia, o que me ajudou bastante, principalmente durante o período da AI. Ainda assim, no que diz respeito às transições entre exercícios e nos momentos de reunião com o professor, os alunos demoravam muito tempo a voltar à prática ou a ficar em silêncio e preparados para ouvir as minhas instruções. Este foi um problema que se manteve ao longo do ano, principalmente nas UE que decorriam no espaço exterior. A estratégia que encontrei para solucionar este problema, apesar de não ser pedagogicamente, mais correta, prende-se com a associação de um “castigo” de carácter físico ao tempo que os alunos demoram a reunir

com o professor. Burak, Rosenthal e Richardson (2013), referem que o recurso ao exercício físico como punição, é uma prática que é inapropriada e contra produtiva na tentativa de tornar os alunos mais ativos no resto das suas vidas, uma vez que pode contribuir para a diminuição da sua motivação assim como o seu envolvimento nas tarefas. Sabendo que não se deve associar a condição física a algo negativo, uma vez que é fundamental para o aumento das capacidades físicas dos alunos, esta solução apenas foi utilizada em último recurso, sendo este o principal motivo do problema se ter prolongado por tanto tempo. Assim, sabendo que esta é uma estratégia que resultou nesta turma, enquanto futuro profissional irei sempre ter o cuidado de efetuar uma gestão equilibrada da mesma, ao longo das aulas, de forma a garantir a atenção de todos.

Os professores estagiários, geralmente passam muito tempo a planear cuidadosamente as aulas e as estratégias de ensino a utilizar por antecipação, tendo a ideia de que os alunos vêm para a aula rapidamente e com uma grande motivação para fazer a aula que o professor planeou, estando atentos às instruções, às demonstrações das tarefas (...) Contudo, quando algumas destas ideias que o professor estagiário tem são comprometidas, o trabalho de planeamento fica logo à partida condicionado.

(Siedentop, 1983, p.66)

Realmente, o que Siedentop (1993) refere é uma questão que está intimamente ligada com as questões organizativas, uma vez que se estas não estiverem bem consolidadas, obriga a que o professor passe muito tempo da aula focado nelas, condicionando assim o planeamento da aula. Isto foi evidente durante a primeira UE, onde apresentei bastantes dificuldades ao nível da gestão do tempo da sessão, nomeadamente ao nível do cumprimento dos tempos definidos para cada tarefa, segundo o planeado para cada sessão. Essa gestão do tempo da sessão não só estava ligada à minha inexperiência enquanto professor, como também se deveu ao facto de passar muito tempo das aulas iniciais em questões relacionadas com a instrução e a organização da aula. À medida que essas questões foram resolvidas, ao mesmo tempo que o controlo e acompanhamento da turma ia melhorando, a gestão do tempo da sessão ia sendo cada vez mais, um processo bem consolidado.

A instrução foi outra das dimensões onde me foquei mais nas primeiras etapas. Neste sentido, tentei desde cedo que estes períodos fossem reduzidos e deixassem informações claras aos alunos, de forma a não deixarem qualquer dúvida sobre o que era pretendido. Numa primeira fase, era importante recordar algumas das normas de segurança aos alunos, como a não utilização de fios brancos e anéis, entre outros objetos

que pudessem pôr em causa a integridade física dos alunos durante a prática. Desde cedo tive o cuidado de alertar para a importância de ter todos os alunos a ouvir o que era dito, uma vez que se tratavam de informações/conteúdos importantes para o seu desenvolvimento na disciplina. Além disso, com o objetivo de não deixar qualquer tipo de dúvidas nos alunos e de promover aprendizagens mais rápidas, tentei que as tarefas propostas aos alunos fossem sempre demonstradas. Temprado (1997, citado por Mesquita e Rosado, 2009), refere-se à importância da demonstração, indicando que a apresentação do modelo do movimento pretendido permite diminuir o tempo de prática necessário para atingir determinado nível de performance em relação à prática efetuada na ausência da utilização prévia desta estratégia de apresentação. Estas demonstrações, inicialmente eram realizadas por mim, descrevendo os aspetos críticos de cada tarefa à medida que ia demonstrando. Contudo, com o tempo, tentei que essas demonstrações fossem realizadas pelos alunos da turma, utilizando-os como agentes de ensino. Esta estratégia foi transversal a todas as UE da segunda e terceira etapa, uma vez que desta forma, os alunos estavam mais concentrados a observar os colegas, ao mesmo tempo que tinham uma referência visual sobre aquilo que era pedido pelo professor. Outra das preocupações que tive com o tempo, foi a de rentabilizar ao máximo os momentos de instrução para explicar um conjunto de exercícios, ou seja, tentava sempre que durante a instrução inicial à turma, na parte fundamental da aula, englobasse um conjunto variado de tarefas que iam ser abordadas ao longo da mesma, no sentido de informar todos os alunos sobre o que ia ser realizado durante a aula. Siedentop (1983), suporta esta posição relativa à instrução inicial, referindo que nesta, o professor deve assegurar o desempenho de diversas tarefas, entre as quais a referência aos objetivos, ao interesse e à utilidade da sessão. O autor afirma ainda que se devem apresentar os conteúdos fundamentais a desenvolver, as normas organizativas da primeira atividade, sendo uma preleção breve e focada nos aspetos essenciais. Assim, apesar de efetuar uma instrução mais longa numa fase inicial, tentei sempre focar-me nos pontos essenciais da sessão, tendo a preocupação de tentar ser o mais breve e claro possível. Esta estratégia permitia-me com o desenrolar da sessão, aumentar o tempo de prática dos alunos, reduzindo tempos de organização e de instrução. Uma das dificuldades que tive relacionada com a instrução ao longo do ano, prendeu-se com o acompanhamento da dinâmica do exercício após a sua explicação, ou seja, após a explicação de um exercício a um determinado grupo, tinha a tendência de ir instruir outro grupo de alunos sem que antes tivesse garantido que o exercício que acabara de explicar tivesse na dinâmica desejada. Uma estratégia que posso adotar no futuro para tentar reduzir este tipo de episódios, prende-

se com o recurso a exercícios mais simples para que a dinâmica seja mais rapidamente adquirida, indo depois acrescentando variantes de dificuldade até obtermos a versão que queremos daquela tarefa mais exigente.

O controlo da turma foi uma das minhas maiores dificuldades durante o ano letivo, principalmente durante a primeira etapa de formação. Apesar de tentar desde cedo que os alunos soubessem as normas de funcionamento dentro da sala de aula, por vezes revelei alguma dificuldade em manter a turma concentrada nas tarefas.

As regras de funcionamento dentro da sala de aula são a base para um controlo de turma eficaz e por isso, devem ser informadas aos alunos de forma clara. Não devemos por isso assumir que eles saibam como é que o professor quer que eles se comportem nas suas aulas.

Siedentop (1983, p.91)

No geral, ao longo do ano, a turma não apresentou grandes necessidades de um controlo apertado, visto ser uma turma trabalhadora e que se envolve nas tarefas propostas. Contudo, inicialmente apresentei algumas dificuldades neste domínio que levaram a comportamentos desviantes por parte de alguns alunos da turma. Essas dificuldades tiveram a ver com o acompanhamento da turma, nomeadamente o controlo de disciplina e a circulação pelo espaço, contrariando um pouco o que Teixeira e Onofre (2009), referiram ao colocar o controlo de disciplina como uma das menores dificuldades sentidas pelos professores estagiários durante o seu ano de estágio. Apesar de ter tido desde início a noção e preocupação que devia circular pelo espaço sem virar as costas aos alunos, de modo a poder observar toda a turma, com o planeamento de aulas organizadas em estações, começaram a surgir os problemas de acompanhamento da turma. Por um lado, ao acompanhar determinada estação, muitas vezes ficava mal colocado para o resto da turma, ficando de costas para a mesma. Por outro lado, ao acompanhar um determinado grupo de alunos, tinha a tendência de me focar apenas nesse grupo, ignorando os restantes. Esta ausência de controlo à distância, levou a que alguns alunos aproveitassem para realizar comportamentos fora da tarefa.. De modo a melhorar este acompanhamento, identifiquei quais os alunos que revelavam comportamentos de desvio com mais frequência para que o meu controlo de turma fosse mais centrado nesses alunos. Isto permitia-me atuar no preciso momento em que os alunos realizavam esses comportamentos de desvio, podendo assim repreende-los no momento e alertando-os para não se comportarem assim. Apesar de serem sempre os mesmos, por vezes, esses alunos tinham atitudes que condicionavam a prática dos

colegas, distraíndo-os ou promovendo comportamentos de desvio. Devido ao seu comportamento irregular constante, a partir de certa altura, comecei a atribuir punições aos alunos com tarefas relacionadas com a condição física. Esta estratégia trouxe benefícios imediatos, e que a longo prazo se revelaram como um sucesso, uma vez que durante grande parte da segunda e terceira etapa, não tive grandes preocupações relativamente a este assunto. Contudo, tal como no caso da organização que referi anteriormente, sei que devo ter o cuidado em gerir o recurso a esta estratégia, principalmente porque não se pretende que os alunos associem os exercícios de condição física a algo negativo, uma vez que é algo que contribui para o desenvolvimento das suas capacidades físicas. Outras estratégias que podia ter utilizado prendem-se com a atribuição de tarefas organizativas aos alunos, como arrumar o material ou preparar alguma estação. Importa ainda referir, que a associação da condição física aos comportamentos desviantes dos alunos, permitia uma intervenção no momento da observação desse comportamento corrigindo a partir daí a postura que esses alunos tinham na aula. Siedentop (1983), refere que há estratégias que se forem seguidas com rigor, podem ser muito úteis no objetivo a que se propõem, nomeadamente, ser específico no que se pretende ver alterado, ter cuidado com a relação entre a manifestação de um comportamento e a consequência que daí advém e começar por pequenas alterações, não querendo mudar tudo rapidamente. Refletindo sobre aquilo que foi a minha opção, sinto que talvez pudesse ter tentado uma abordagem mais faseada, tentando fazer perceber a esses alunos, quais os comportamentos específicos que queria ver alterados.

Durante a segunda e terceira etapa de formação, a prioridade passou maioritariamente pelo feedback pedagógico, mais propriamente a sua frequência de utilização, a sua especificidade e a correta utilização do ciclo de feedback. *“O conceito de feedback pedagógico é definido como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno ou atleta, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade.”* (Fishman e Tobey, 1978, citado por Rosado e Mesquita, 2009).

Esta preocupação com o feedback começou perto do final da primeira etapa, por indicação dos professores orientadores. Assim, numa primeira fase, dei apenas importância à frequência de utilização dos mesmos, passando de uma forma geral a um feedback mais centrado na execução individual do aluno. Siedentop (1983), refere que este aumento de especificidade do feedback não pode acontecer se as tarefas de aprendizagem não forem bem definidas. Assim, pode-se verificar que o feedback deve

resultar primeiro de um bom trabalho de planeamento. Ao planear tarefas adequadas para observar determinados comportamentos motores nos alunos, torna-se possível realizar um acompanhamento eficaz do aluno. Relativamente à frequência de de emissão de feedback, Boyce (1991, citado por Rosado e Mesquita, 2009), indica que este fator não é determinante nos efeitos do próprio feedback. Em vez disso, como alternativa, deveria ter tido atenção à especificidade dos mesmos, uma vez que segundo Cushion (2001, citado por Rosado e Mesquita, 2009), estes contribuem de forma mais efetiva para as aprendizagens dos alunos, na medida em que contêm informação específica que pode facilitar as aprendizagens dos alunos. Tentei igualmente utilizar as quatro formas de feedback, prescritivo, avaliativo, descritivo e interrogativo, apesar de ter tido uma maior preocupação no prescritivo, com o objetivo de corrigir algumas das execuções dos alunos. O feedback interrogativo, foi utilizado na maioria das vezes para obrigar os alunos a refletirem sobre o seu comportamento motor, de modo a tentarem perceber o que deveriam ter feito para terem maior sucesso na tarefa que estavam a realizar.

Durante a segunda etapa, dei uma maior importância à especificidade do feedback, adequando-o às necessidades de cada aluno ou da turma, ou seja, verificava se a turma ou um grupo grande de alunos revelava algum comportamento motor incorreto e dirigia o meu feedback à turma, para garantir que esse erro não se verificasse nos restantes alunos. Com o tempo e com a melhoria do desempenho global da turma nas diferentes tarefas propostas, surgia a necessidade de individualizar cada vez mais o feedback, uma vez que este resultava de manifestações individuais dos alunos, que mereciam algum tipo de intervenção. Neste sentido, era muito importante saber o que observar em cada aluno, em cada uma das matérias, de modo a que o feedback atribuído, se centrasse efetivamente naquilo que o aluno necessitava corrigir. Este processo foi uma das minhas maiores dificuldades a este nível, principalmente porque a minha tendência era observar o aluno centrando-me nos aspetos críticos globais que são importantes para realizar determinado gesto técnico/tarefa com correção, em vez de me centrar nos pormenores que realmente poderiam estar a influenciar a execução do aluno. Esta filtragem do que devo observar é extremamente importante, principalmente quando devo tentar chegar ao máximo de alunos possível com as minhas intervenções, sendo para isso necessário intervenções precisas e concisas, principalmente quando ainda tenho de observar outra execução, para ver se existiram melhorias, fechando assim o ciclo do feedback. O fecho do ciclo do feedback foi outra das minhas grandes preocupações ao nível do acompanhamento dos alunos, principalmente porque numa primeira fase, com a preocupação de dar feedbacks a todos os alunos, muitas vezes não observava se os

alunos efetuavam as correções que eu dizia ou não. Deste modo, não conseguia observar as mudanças nas suas execuções e verificar se de facto, o meu feedback promoveu aprendizagens nos alunos.

O clima de aula foi uma dimensão que se revelou importantíssima para o bom desenvolvimento das aulas e do meu trabalho enquanto professor. A turma do 11º B era constituída por alunos com características muito distintas e níveis de desempenho com diferenças acentuadas o que implicou um trabalho árduo da minha parte, no sentido de manter todos os alunos motivados para a prática. O facto de não estar confiante para lecionar algumas matérias, aliado ao facto de não ter experiência enquanto docente, levou a que na primeira etapa sentisse uma enorme dificuldade em proporcionar aos alunos com maiores níveis de desempenho situações desafiantes que promovessem o seu envolvimento nas tarefas, ao mesmo tempo que lhes permitissem desenvolver as capacidades que se pretendiam para esse grupo de alunos. Assim sendo, o trabalho desenvolvido ao nível do planeamento ao proporcionar variantes de dificuldade dos exercícios que à partida eram mais fáceis para esses alunos, revelou-se um sucesso relativamente ao envolvimento dos alunos nas tarefas. Além disso, à medida que fui melhorando no controlo da turma e na gestão da aula propriamente dita, fui ganhando confiança para abordar conteúdos com um grau de exigência maior, indo desta forma ao encontro das necessidades dos alunos mais aptos. Um exemplo concreto disto, foi a Ginástica de aparelhos, onde pude trabalhar com os alunos a queda facial no plinto, rodada no plinto, mortal à frente no minitrampolim, saída em mortal à retaguarda nas argolas, entre outros. Por outro lado, os alunos com maiores necessidades pedagógicas, em algumas matérias (Ginástica principalmente), na ausência de um acompanhamento próximo do professor, tinham a tendência a não realizar qualquer tipo de tarefa. Tal como no caso anterior, a criação de sub-estações de trabalho permitia que existissem mais objetivos a concretizar, ainda que as tarefas principais continuassem um pouco “postas de lado”.

É devido a esta grande heterogeneidade existente nas turmas que o acompanhamento das mesmas deve ser a chave do sucesso do processo ensino aprendizagem. A diferenciação do ensino foi ganhando uma importância cada vez maior ao longo do ano letivo, precisamente porque cada vez mais era preciso encontrar estratégias para que os alunos mais aptos mantivessem o seu envolvimento nas diferentes tarefas, assim como era importante garantir que os alunos com maiores necessidades pedagógicas tivessem tarefas adequadas às suas dificuldades e que sentissem um acompanhamento próximo do professor. Neste sentido, uma gestão de

tempo em cada grupo de trabalho equilibrada, juntamente com um controlo à distância eficaz, permitia-me afirmar a minha posição dentro da turma, chegando a todos os alunos com feedbacks ajustados às necessidades de cada um.

Foi também devido à acentuada diferença entre níveis dos alunos, que optei por organizar a maioria das sessões em estações, onde grupos homogêneos trabalhavam as matérias que estavam a ser lecionadas, permitindo uma atribuição de tarefas mais equilibrada em função dos níveis dos alunos.

Relativamente aos estilos de ensino utilizados ao longo do ano, preendi-me muito com o estilo do comando e tarefa durante a primeira etapa e parte da segunda, atribuindo pouca autonomia aos alunos nas diferentes matérias lecionadas. Uma das justificações estava relacionada com o facto de a turma necessitar de um maior controlo por parte do professor durante essas etapas iniciais, de modo a garantir que os objetivos das aulas eram conseguidos. Mosston e Ashworth (2008), caracterizam o estilo de ensino por comando pelo papel do aluno, circunscrito ao cumprimento das indicações fornecidas pelo professor. Os mesmos autores, caracterizam o estilo por tarefa como um estilo individual que implica a memorização das tarefas por parte dos alunos, atribuídas pelo professor. Sendo esses estilos os que permitem ter maior controlo da turma, sinto que os utilizei para ter garantias de que conseguia controlar de forma eficaz toda a turma. No final da segunda etapa, tentei que em algumas matérias fossem utilizados estilos de ensino mais aproximados aos estilos divergentes, segundo o espectro dos estilos de ensino de Mosston e Ashworth (2008), principalmente nas aulas no Ginásio, onde proporcionei por diversas vezes situações de ensino recíproco, auto-avaliação e ensino inclusivo, uma vez que a diferenciação do ensino era mais fácil de realizar. Mosston e Ashworth (2008), referem ainda que estes estilos, garantem uma autonomia maior aos alunos. No caso do ensino recíproco, Mosston e Ashworth (2008), informam que o professor refere os critérios para a tarefa, auxiliando o aluno observador na transmissão dos feedbacks, sendo estes transmitidos ao executante pelo colega que o observa. Relativamente à auto-avaliação, Mosston e Ashworth (2008) atribuem ao aluno a responsabilidade de avaliar o seu desempenho numa determinada tarefa, contando para isso, com o auxílio de uma ficha critério. O estilo inclusivo é caracterizado por Mosston e Ashworth (2008) como um estilo que promove tarefas idênticas com diferentes propostas de complexidade, permitindo aos alunos escolher, a que níveis realizam a tarefa. As situações de ensino inclusivo eram evidentes nos saltos nos plintos, onde as progressões variavam entre alunos, sendo o objetivo final o mesmo. A situação de auto-avaliação foi utilizada em estações de Ginástica de Solo e na Trave, onde os alunos tinham uma ficha

que tinham de preencher após realizarem os elementos pedidos, avaliando se realizavam bem, com erro (qual) ou se não o realizavam. O ensino recíproco foi mais evidente na Ginástica Acrobática, onde os alunos se iam ajudando tendo o auxílio de uma ficha critério. Durante o terceiro período (terceira etapa de formação), tive a preocupação de passar pela experiência de utilizar um estilo de ensino mais divergente (descoberta guiada), de modo a ter uma ideia do que é colocar realmente o aluno no centro do processo ensino aprendizagem. Mosston e Ashworth (2008), referem que no estilo de descoberta guiada, o aluno desenvolve uma atividade de exploração e de investigação da resposta a um desempenho mais adequado a um problema, sendo o aluno quem escolhe as soluções para o problema apresentado. A matéria escolhida para a utilização deste estilo de ensino foi o Andebol, na qual abordei novos sistemas defensivos e as compensações no ataque após as entradas, utilizando a descoberta guiada. Considero que enquanto futuro profissional, devo ter a preocupação de promover estilos de ensino mais próximos do espectro dos estilos divergentes, uma vez que atribui maior autonomia aos alunos, promovendo a cooperação entre os mesmos, o que pode potenciar o clima relacional entre os alunos.

Por fim, ao nível da condução do ensino, devo referir que no final de cada sessão reunia os alunos com o objetivo de realizar um retorno à calma, assim como um balanço sobre os conteúdos que foram abordados. Siedentop (1983) refere a necessidade de rever os aspetos de maior importância, de reformular aspetos essenciais, de fornecer feedback coletivo e de motivar para a próxima sessão. Desta forma, aproveitei o encerramento da sessão para esclarecer possíveis dúvidas e rever os aspetos mais importantes da aula. O recurso ao questionamento, foi frequente durante esta fase da aula, dado que permitia que todos os alunos refletissem sobre a aula e sobre os conteúdos abordados na mesma. Além disso, em algumas sessões, este período foi aproveitado para abordar alguns conteúdos relacionados com a área dos conhecimentos relacionados com regras e com a caracterização das matérias, como dimensão do campo, número de jogadores.

A nível pessoal, esta foi a área onde senti a maior evolução durante o estágio pedagógico. De facto, sinto que após o ano letivo que passou, consegui adquirir as competências necessárias para desenvolver um bom trabalho, enquanto professor de EF. Sendo esta a área que mereceu maior destaque no meu estágio pedagógico, tornava-se necessário realizar balanços constantes sobre o trabalho desenvolvido ao longo das aulas. A realização de reuniões entre o NE e o professor orientador de escola, permitia-me refletir sobre as sessões que tinha acabado de lecionar, pensando sobre o que podia

ter sido feito de forma diferente, com o objetivo de potenciar as aprendizagens dos alunos, nas diferentes matérias. Além disso, devo destacar a importância da realização de autoscopias após cada sessão, permitindo-me refletir sobre os aspetos mais positivos e negativos de cada sessão. Ao longo do estágio, com o aumento do conhecimento pedagógico, estas reuniões entre o NE, foram ficando mais ricas em termos de saber partilhado, focando-se apenas em questões concretas relacionadas com as diferentes dimensões da intervenção pedagógica. Ribeiro e Onofre (2007), referem que num processo de estágio pedagógico, os orientadores centram a sua intervenção nas necessidades do estagiário, não atribuindo muita importância ao Guia de Estágio. De facto, devo agradecer aos meus professores orientadores a possibilidade que me deram de encarar este processo de estágio, com um nível de autonomia elevado, desde cedo. Ao optarem por essa estratégia, foi possível acompanhar o Guia de Estágio 2013/2014, ao mesmo tempo que focava a minha atenção enquanto professor, nas áreas onde ia apresentando mais dificuldades, ao longo do tempo.

3.4 Professor Tempo Inteiro

Durante o estágio pedagógico tive a oportunidade de ter um horário completo durante uma semana, onde pude lecionar turmas do 3º ciclo e do Ensino Secundário. No sentido de facilitar a minha intervenção em cada turmas, pedi aos professores responsáveis de cada uma delas, que me disponibilizassem as matérias que pretendiam lecionar em cada uma das turmas, assim como os objetivos de cada uma das sessões. Estas informações foram fundamentais uma vez que me permitiram desenvolver um trabalho enquadrado na lógica de desenvolvimento de cada turma em particular. Nesta semana tive a oportunidade de lecionar pela primeira vez, aulas de 45 minutos. De facto, estas aulas são definitivamente curtas, para desenvolver um trabalho semelhante ao que tinha a oportunidade de desenvolver com a minha turma. Ao planear constantemente aulas politemáticas, em aulas de 90 minutos, é possível (apesar de difícil), chegar a todos os alunos com as minhas intervenções. Aulas em turmas de quase 30 alunos, onde só se pode ter 45 minutos de aula, é manifestamente pouco, além de não permitir um trabalho centrado na diferenciação do ensino em diferentes matérias.

Resumindo, na globalidade das turmas a quem tive oportunidade de lecionar, devo destacar que ao nível das estratégias de intervenção pedagógica que utilizo na minha turma, estas não divergiram muito das que utilizei para as turmas do 3º ciclo, o que

não estava à espera, visto serem realidades diferentes. Ainda assim, tenho a completa noção que isto pode não retratar a realidade de outras escolas, e que a forma de atuar com a turma varia muito entre ciclos de escolaridade, passando de uma preocupação constante no controlo da turma, para uma preocupação mais centrada na qualidade dos feedbacks.

3.5 1º Ciclo

Os brinquedos artesanais, as correrias em campos e montes, as aventuras com os vizinhos na rua, foram desaparecendo do mapa das brincadeiras. Os brinquedos industriais preenchem agora as prateleiras dos centros de consumo, os quartos das crianças encheram-se de tecnologia, as respostas institucionais roubam tempo às famílias. (Silva, 2011, p. 583)

Nos últimos tempos as sociedades têm sofrido várias alterações devido ao processo de modernização e de inovação tecnológica, o que provocou várias mudanças nos hábitos quotidianos das pessoas. Com os pais com horários muito preenchidos em redor de um stress constante, o tempo para acompanhar os seus filhos nas fases essenciais do desenvolvimento motor dos mesmos torna-se muito reduzido, levando a que nas sociedades contemporâneas, a actividade física e motora nas crianças e adolescentes deva ser vista como essencial no desenvolvimento motor, social e cognitivo de qualquer indivíduo. Infelizmente, nos dias que correm, esta visão é pouco partilhada em muitas sociedades, isto porque as crianças são cada vez mais protegidas pelos seus pais havendo deste modo uma menor actividade na rua, surgindo assim a necessidade de uma aposta nas aulas de Educação e Expressão Físico-Motora, no 1º ciclo.

Assim, no âmbito do estágio pedagógico, no dia 3 de Junho de 2014, lecionei uma aula de Educação e Expressão Físico-Motora numa turma do 4º ano de escolaridade, da EB1/JI Nº 1 Pragal, em Almada, pertencente ao Agrupamento de Escolas Anselmo de Andrade. Ao reunir com a direção da escola, percebi que os recursos materiais eram quase inexistentes. Sabendo destas limitações, planeei uma aula simples e focada em algumas ações motoras básicas como equilíbrios, saltos e corridas.

A sessão teve a duração de 45 minutos e iniciou-se com um período de aquecimento com o jogo da “corrente humana” que tinha como objetivo proporcionar a cooperação entre os alunos, ao mesmo tempo que os preparava fisiologicamente para o resto da aula. Depois deste período de aquecimento, realizei o jogo da estátua, onde ao

sinal sonoro, os alunos tinham de passar de um movimento de corrida para um estado de imobilização total. Neste exercício pude verificar o nível de domínio corporal nos diferentes alunos, uma vez que fui definindo diferentes objetivos para as “estátuas” como por exemplo, só poderem ter um pé apoiado no chão, um pé e uma mão, duas mãos e um pé, entre outros. De seguida, organizei os alunos em três grupos para que, em vagas, realizassem corridas entre si, saltando, correndo e utilizando apenas um apoio, proporcionando assim um momento de competição ao mesmo tempo que trabalhava situações de controlo motor exigentes. No final da sessão, organizei um jogo de “barra do lenço” onde dois grupos de alunos competiam entre si, em vagas. Depois deste exercício organizei um jogo de Futebol Humano, onde utilizei os casacos dos alunos como postes das balizas. A sessão terminou com os alunos em círculo e em silêncio, fazendo alguns alongamentos, para retornar à calma.

Apesar de não ter experiência de lecionação no 1º ciclo, considero que esta foi uma experiência bastante positiva quer para mim, quer para os alunos, uma vez que foi notória a satisfação dos mesmos, no final da sessão. Considero esta atividade bastante pertinente no âmbito do estágio pedagógico, principalmente para pessoas que como eu, nunca tiveram oportunidade de contactar com turmas do 1º ciclo, apesar de termos habilitações para lecionar este tipo de aulas, a partir do momento que acabámos a licenciatura em Ciências do Desporto, na FMH. Mais uma vez, destaco a importância que tem esta diversidade de experiências no âmbito do estágio pedagógico, permitindo aos NE, passar por um conjunto bastante alargado de experiências que nos preparam da melhor maneira para encarar o nosso futuro profissional, enquanto professores de EF.

4 Área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica

A área de Inovação e Investigação contempla a concretização de um trabalho de investigação a desenvolver após a identificação de um problema na escola, argumentando a sua pertinência contextual. Desta forma a primeira preocupação do NE foi a de identificar um problema que pudesse ser alvo de um projeto de investigação que estivesse relacionado com a comunidade escolar, podendo assim dar a conhecer respostas face a algumas das questões com que a escola se depara diariamente. Assim, de modo a facilitar todo o processo de elaboração do projeto, o NE achou que seria pertinente conciliar todas as suas atividades deste âmbito, com a disciplina de Investigação Educacional (IE), pertencente ao 2º ano do MEEFBS, para que dessa

forma, todo o processo de elaboração do projeto pudesse ter um acompanhamento próximo pelo professor da disciplina.

Para a elaboração de uma questão de partida, o NE tentou identificar alguns problemas dentro da comunidade escolar, mais propriamente no seio da disciplina de EF. Inicialmente, o grupo considerou que seria pertinente tentar verificar se os professores interpretavam todos da mesma maneira os critérios de avaliação de alunos com as mesmas características, no sentido de verificar se existia ou não fidelidade inter observadores, mas cedo se chegou à conclusão de que esta seria uma hipótese que por um lado, não tinha impacto na comunidade escolar, e por outro, não tratava uma questão passível de se passar para um projeto de investigação, uma vez que apenas se tratava de uma questão de interpretação ou não de critérios definidos pelo departamento. Desta feita, o grupo teve de encontrar uma alternativa que pudesse ser pertinente para um projeto de investigação, então, dada a situação atual em que a EF se encontra no currículo escolar, havendo turmas onde ela entra na ponderação para a média final de acesso ao Ensino Superior (caso das turmas do 12º ano) e turmas onde já não tem qualquer tipo de ponderação (10º e 11º ano), o grupo quis estudar se o envolvimento da tarefa dos alunos sofria alterações devido a este tipo de motivação extrínseca (avaliação). O problema aí identificado pelo NE, não era passível de ser investigado, uma vez que as suas implicações na escola seriam quase nulas, visto que a questão da ponderação da classificação da disciplina de EF na média de acesso ao Ensino Superior é uma normativa do Ministério da Educação, não permitindo desse modo uma intervenção ao nível da comunidade escolar. Assim sendo, apesar do NE ter desenvolvido o projeto da disciplina de IE com esta questão problema, para a área de inovação e investigação este não se encontrava adequado, tal como já foi referido anteriormente. Então, o NE teve a necessidade de se reunir com o objetivo de refletir novamente sobre uma temática que pudesse ser alvo de estudo, podendo os seus resultados terem implicações diretas na escola. Deste modo, após algumas reuniões entre o NE e os seus professores orientadores, surgiu a ideia de estudar as atitudes dos alunos daquela escola, face à disciplina de EF, assim como o que os motiva/desmotiva para a prática, realizando para isso um estudo, em que se analisavam os resultados face ao curso dos alunos, o seu género, o seu estatuto socioeconómico e ano de escolaridade. Um dos motivos da escolha desta temática, prende-se com o facto de este ser um tema que pode variar de ano para ano e cujos resultados podem ter implicações diretas na escola, como por exemplo, ao nível dos núcleos de Desporto Escolar existentes, das atividades anuais organizadas pelo departamento de EF, assim como no

próprio funcionamento das aulas de EF, ao nível da intervenção dos professores e dos conteúdos curriculares, por exemplo.

Uma vez identificado o problema, núcleo efetuou uma revisão de literatura em torno das atitudes dos alunos face à disciplina de EF, da motivação e dos seus diferentes construtos, assim como das perceções que os alunos têm da disciplina, para confrontar com os resultados que obteve-se-mos. Através da revisão de literatura, o grupo elaborou um instrumento baseado em instrumentos validados dentro da comunidade científica. Para analisar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF foi utilizado o questionário “*Atitudes dos alunos face à Educação Física*” adaptado por Brandão (2002), que teve como base o anteriormente desenvolvido por Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. ; Rosenberg, D. (1994) e de onde se retiraram algumas questões que não eram pertinentes para a realização do nosso estudo. Além disso, foram utilizados os questionários “*Achievement Goals Questionnaire*” e o “*Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire*”, desenvolvidos por Papaioannou, A, Milosis, D., Kosmidou, E & Tsigihis, N. (2007), direcionado para a avaliação das motivações dos alunos e validado para a população portuguesa por João Martins, na sua dissertação de doutoramento, que está a ser realizada na FMH. Neste questionário, foi pedido que os alunos respondessem a cada questão de acordo com uma escala *likert*, com 5 opções de resposta para cada item, desde “discordo completamente” (1) a “concordo plenamente” (5).

Foi através da revisão de literatura que foi possível definir uma problemática para o estudo, isto é, uma linha orientadora segundo a qual o grupo optou por seguir, de acordo com as diferentes perspetivas apresentadas. Desta feita, o NE com este estudo pretendia entender qual é a atitude dos alunos face à disciplina de EF, assim como conhecer o clima motivacional existente na aula (clima orientado para a tarefa e clima orientado para o ego), não só por influenciarem diretamente a sua participação e, consequentemente, aprendizagem na aula, mas também por influenciarem a sua participação em atividade física no futuro ou em atividades físicas extraescolares, sendo que um dos objetivos da EF passa por promover a aquisição/continuidade de um estilo de vida ativo. Torna-se então primordial que os docentes de EF conheçam as perspetivas, atitudes e necessidades dos nossos alunos em relação à EF, para entenderem as suas atitudes face à disciplina (Lopes & Cunha, 2007). Essa falta de informação sobre as perspetivas dos alunos, influencia negativamente na capacidade dos professores em fomentar uma maior participação dos mesmos (Lopes & Cunha, 2007).

Como objetivo geral do estudo, tentou-se perceber se o clima motivacional e as atitudes face à disciplina de EF dos alunos do Ensino Secundário da ESAA variam de acordo com o género, ano de escolaridade, curso, prática desportiva e estatuto socioeconómico. Além disso, foram definidos alguns objetivos específicos para aprofundar o conhecimento sobre os alunos da escola relativamente a temáticas como a importância percebida da disciplina de EF na sua formação geral, os fatores de maior agrado e desagrado pela disciplina, o grau de importância percebida das diferentes atividades curriculares da disciplina, entre outros.

O instrumento foi aplicado a todas turmas do Ensino Secundário (exceto às turmas de cursos profissionais) da ESAA, dos cursos de Ciências e Tecnologia, Humanidades e Artes, englobando um total de 202 alunos, sendo que 93 eram do sexo masculino e 109 eram do sexo feminino. A idade dos estudantes varia entre os 15 e os 20 anos, sendo que prevalecem os alunos com 15 e 17 anos. A aplicação do instrumento decorreu na semana de 1 a 4 de Abril, antes da interrupção letiva da Páscoa, de modo a se ter tempo durante essa interrupção para interpretar os resultados do estudo. A seleção dos alunos do Ensino Secundário deveu-se em grande parte, ao facto de haver diferentes cursos, dos alunos assumirem posições mais marcadas sobre o que querem de si e da escola, devido ao seu estado mais avançado de maturação e, porque era uma realidade mais próxima daquilo a que o NE estava habituado, uma vez que cada professor estagiário lecionava a uma turma do Ensino Secundário. Os alunos foram convidados a preencher os questionários, tendo sido informados que a sua participação seria facultativa. O seu preenchimento decorreu no início das aulas de EF de cada turma e na presença do professor da disciplina, de modo a evitar estados emocionais de exaltação e possíveis desatenções devido ao cansaço (caso preenchessem no final da sessão). Os objetivos do instrumento foram explicados aos alunos, antes da sua aplicação, tendo sido garantida a confidencialidade das respostas. Uma possível alternativa à aplicação dos instrumentos em formato de papel, podia ser a sua aplicação via formato digital, por exemplo, através da plataforma *moodle* ou do site da escola. Uma vez que o público-alvo eram os alunos do Ensino Secundário e visto que estes alunos têm um contacto diário com esta plataforma, seria uma forma mais económica de aplicar os instrumentos e de passar os seus dados para o SPSS.

Analisando os resultados, ao relacionar as diferentes variáveis deste estudo, verifica-se que para o género, foram encontradas diferenças significativas ao nível do desagrado nas atitudes e no clima orientado para o ego, existindo um maior nível de desagrado nas raparigas ($M \approx 1,79$), uma atitude menos positiva das raparigas face à

disciplina de EF ($M \approx 3,5$) e um menor clima orientado para o ego das raparigas ($M \approx 2,7$). Os resultados obtidos na comparação realizada entre géneros vão ao encontro do que nos diz a literatura, ou seja, que existe uma tendência clara para os rapazes terem uma atitude mais positiva para com a disciplina de EF do que as raparigas (Biddle & Chatzisarantis, 1999; Silverman, 2007, citados por Zeng, Hipscher & Leung, 2011). Williams e Bedward (2001), suportam os resultados verificados ao nível do desagrado, referindo que as raparigas demonstram normalmente um nível de desagrado superior aos rapazes.

Entre cursos, foi possível verificar que existem diferenças significativas entre os cursos de Artes e Ciências e entre os cursos de Artes e Humanidades, com exceção para o clima orientado para o ego, onde não se verificaram diferenças significativas entre cursos. O curso de artes obteve maior nível de desagrado ($M \approx 2$), menor nível de agrado ($M \approx 3,6$), uma atitude menos positiva ($M \approx 3,2$) e um menor nível de clima orientado para a tarefa ($M \approx 3,6$). Apesar de não ter sido encontrada evidência relacionada com os cursos, estes resultados vão encontro de uma das observações iniciais que estavam na base da realização deste estudo (baseadas na experiência com as turmas do NE), ou seja, que as atitudes dos alunos do curso de Artes são inferiores aos restantes cursos.

Quanto ao facto de os alunos praticarem ou não desporto extra-curricular, foram encontradas diferenças significativas em todas as variáveis, excepto no desagrado. O facto de praticar desporto extraescolar parece não influenciar o desagrado pela disciplina. Por outro lado, praticar desporto extraescolar parece influenciar as atitudes dos alunos face à disciplina de EF, assim como o nível de agrado para com a disciplina de EF. Verificou-se que os alunos que não praticam desporto extra-curricular têm uma atitude menos positiva do que os alunos que praticam ($M \approx 3,5$ e $M \approx 3,9$, respetivamente), um nível de agrado inferior ($M \approx 3,7$ e $M \approx 4$), um nível de clima orientado para o ego inferior ($M \approx 2,9$ e $M \approx 3,2$) e um clima orientado para a tarefa também inferior que os alunos que praticam ($M \approx 3,9$ e $M \approx 4,3$).

Não foram encontradas diferenças significativas quando comparados os três anos de escolaridade estudados (10º, 11º e 12º) em nenhuma das variáveis estudadas, assim como também não foram encontradas diferenças significativas quando comparados os diferentes estatutos socioeconómicos definidos na presente investigação. Os resultados obtidos aquando da comparação dos diferentes anos de escolaridade estudados demonstram que o trabalho realizado tem sido bem adaptado às diferentes necessidades dos alunos, tendo em conta a sua idade. Estes resultados mostram-se diferentes dos resultados obtidos pelos diferentes autores que estudam as atitudes dos alunos, que

referem que as atitudes positivas dos alunos diminuem à medida que estes progridem no nível de escolaridade (Biddle & Mutrie, 2008, citados por Zeng, Hipscher & Leung, 2011). No entanto, estes autores fazem esta relação entre os diferentes níveis de ensino (básico e secundário) e não através de anos de escolaridade, sendo por isso inconclusiva a relação existente.

Quanto aos resultados dos itens referentes à importância atribuída à disciplina de EF, foi obtida uma média geral de 3,76 e de 3,52 (escala *likert* de 1- “sem importância” a 5 – Muito importante), respetivamente, sendo analisados todos os alunos em conjunto (sem diferenciação de curso, ano ou género, por exemplo). A EF é então vista como uma disciplina com alguma importância para os alunos.

As atividades referidas como mais importantes foram os Desportos Coletivos, com 130 alunos a escolher os mesmos como tal, assim como os exercícios para melhorar a condição física, escolhidos apenas por 96 alunos. Por outro lado, as atividades definidas como menos importantes pelos alunos foram a Ginástica e Saltos Acrobáticos, escolhido como tal por 83 alunos, e os Ritmos e Danças, escolhido por 69 alunos. Foram ainda analisados os itens das variáveis agrado e desagrado, verificando quais obtiveram médias superiores. Os resultados obtidos indicam que os itens com valores mais elevados no nível de agrado dos alunos são o facto de as aulas “terem atividades diversificadas” ($M = 4,19$), de “serem aulas divertidas” ($M = 4,11$) e de o aluno “gostar do professor” ($M = 4,04$). Pelo contrário, os itens com valores mais elevados no nível de desagrado dos alunos são “o processo de avaliação ser injusto” ($M = 1,95$), “não me sentir motivado” ($M = 1,93$) e “não ter habilidade para o desporto” ($M = 1,90$). Por fim, foi analisada a correlação entre o clima motivacional sentido na aula e a atitude dos alunos, verificando-se que existe uma forte correlação entre o clima orientado para a tarefa e as atitudes dos alunos ($p = 0,7$) e uma correlação moderada entre o clima orientado para o ego e as atitudes dos alunos ($p = 0,39$).

No início do ano, ao elaborar o Plano de Atividades, a recolha e tratamento dos dados estava prevista para o início do 2º período, estando a apresentação prevista para a semana de 24 a 27 de Fevereiro. Dadas as alterações que surgiram na determinação de uma temática pertinente para a área 2, estas datas tiveram de ser reformuladas, ficando a apresentação do estudo reservada para o 3º período e a recolha dos dados prevista para a última semana de aulas do 2º período. Assim, a data para a apresentação do estudo à comunidade escolar ficou reservado para o dia 14 de Maio, sendo que a sua divulgação começou a ser feita no início de Maio. Para tal, o NE afixou cartazes na sala de professores e na sala do DEFDE, tendo ainda enviado convites aos elementos da

direção da ESAA. Além disso, foram enviados convites aos nossos colegas de outros NE, assim como a alguns alunos do 1º ano do MEEFBS e aos alunos da turma do 12º B (turma do professor estagiário Daniel Perpétuo), no caso de estes estarem interessados em ver as diferenças entre um trabalho de âmbito universitário e os trabalhos que estavam habituados a fazer. Dado o feedback do professor Pedro Alvarez sobre apresentações passadas, o grupo sabia que necessitava de efetuar um bom trabalho de divulgação para que não corresse o risco de ver a sala vazia, no dia da apresentação. Assim, o NE marcou a apresentação para as 13.15, tendo previsto uma apresentação com uma duração de 30 minutos, permitindo que os presentes ainda tivessem tempo de ir almoçar antes de começarem as aulas da tarde. Apesar de grande parte dos presentes ter chegado um pouco atrasados, estiveram presentes na sessão catorze pessoas, das quais apenas dois eram alunos do 12ºB, sendo os restantes repartidos entre professores do DEFDE, elementos da direção, orientadores e ainda uma colega de outro NE. Dada a especificidade do estudo, isto é, uma vez que o estudo abordava apenas a disciplina de EF, não se referindo a mais nenhuma disciplina, havia um número bastante razoável de participantes.

Em suma, este estudo de investigação pedagógica, teve influências positivas a diferentes níveis. Por um lado, permitiu que os professores do DEFDE verificassem a relação que os alunos têm com a sua disciplina, podendo assim adaptar estratégias de intervenção no sentido de ir mais ao encontro dos interesses dos alunos. Permitiu perceber concretamente a que nível se situam as principais diferenças entre rapazes e raparigas nas atitudes que têm perante a aula de EF. Isto ganha maior relevo, principalmente nas turmas onde a grande maioria dos alunos são raparigas. Neste sentido, compete ao professor saber adaptar-se ao contexto onde está inserido, de modo a garantir uma turma motivada e envolvida durante o ano inteiro. Verificou-se que o facto de os alunos de 12º ano terem a classificação da disciplina de EF a entrar no cálculo da média final não produz alterações ao nível das motivações/atitudes. Por fim, pode-se compreender quais os maiores gostos dos alunos em termos de matérias que gostam mais, o que pode ser útil para a planificação das atividades do próximo ano letivo assim como dos núcleos de DE. Como sugestões para futuros estudos neste âmbito, sugere-se o aumento do público -alvo para alunos do 2º e 3º ciclo, para aí se poder fazer uma comparação mais rigorosa em função da idade e dos anos de escolaridade.

A realização deste trabalho, permitiu-me perceber qual a relação dos alunos do ensino secundário da ESAA com a disciplina de EF e com os seus conteúdos. De facto, ao comparar os resultados deste trabalho, com aquilo que foi o ano de estágio com a

minha turma, pode-se encontrar uma forte correlação entre ambos. Ao nível das matérias, os alunos da turma, no início do ano, demonstraram mais dificuldades nos JDC, tendo sido essas matérias as que foram definidas como prioritárias (exceção do Basquetebol). Contudo, apesar de apresentarem maiores necessidades nessas matérias, sabem que as competências que aí aprendem são muito importantes para a sua vida futura. O facto de considerarem a condição física como segundo aspeto mais importante para a sua vida futura, significa que os alunos conhecem a importância que tem ter um estilo de vida ativo, e os seus benefícios para a saúde. Ao saberem da sua importância, posso afirmar que o trabalho desenvolvido pelos professores do DEFDE, no sentido de cumprir com as finalidades da disciplina está a ser bem sucedido. Por outro lado, este conhecimento permitiu-me encarar a diferenciação do ensino de outra forma. Ao perceber qual a orientação dos alunos em termos do seu clima percebido, permite-me no futuro encarar de diferentes formas, cada turma, de acordo com o curso, idade dos alunos, número de rapazes e de raparigas e prática desportiva. Dada a constante preocupação com o clima motivacional da minha turma, ao longo do ano letivo, sinto que este trabalho de investigação deveria ter sido feito mais cedo. Ao analisar os resultados do mesmo, sinto que estes podiam ter dado contributos bastantes positivos à minha forma de atuar na aula, principalmente porque iria perceber o que motiva os alunos nas aulas de EF, permitindo-me planear aulas com essa preocupação em mente. Assim, no futuro, considero que este é um trabalho que pode ser continuado noutra escola, principalmente ao nível do 2º e 3º ciclo. Na ESAA, não foram estudados os alunos desses ciclos de escolaridade, logo os resultados poderiam salientar ainda mais a importância que deve a diferenciação do ensino, não só de um ponto de vista individual, mas também de grupo (turma ou ano de escolaridade).

5 Área 3 – Participação na escola

De acordo com os objetivos gerais do Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014, esta área de formação envolve duas formas de intervenção e de participação na vida da escola, por um lado a conceção e dinamização de atividades de DE e por outro, a conceção, implementação e avaliação de uma atividade de educação para a saúde na escola. Deste modo, nos pontos seguintes encontra-se uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido no âmbito do DE e da educação para a saúde, apresentando pontos fortes e fracos do processo de desenvolvimento, assim como propostas de superação das mesmas, em ações futuras.

5.1 Desporto Escolar

“Entende-se por Desporto Escolar o conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo, desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo”

(Ministério da Educação, 1991)

Segundo o Programa do Desporto Escolar para 2013-2017, a principal missão do Desporto Escolar consiste em proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade, contribuindo para a promoção do sucesso escolar dos alunos, dos estilos de vida saudáveis, de valores e princípios associados a uma cidadania ativa. Deste modo, pode-se constatar que estes objetivos vão ao encontro dos que são preconizados no PEE (2009) da ESAA, podendo-se então verificar a importância que tem o DE para os alunos. Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., Carreiro da Costa, F., (2012), referem que a manutenção de um estilo de vida saudável é, em alguns casos, difícil de alcançar pois no caso dos jovens, mesmo quando são praticantes de atividade física, não conseguem potenciar essa atividade ao longo da vida. Apesar disso, a escola apresenta-se como um local ideal de promoção da atividade física, quer através da disciplina de EF, assim como com o Desporto Escolar. Porfírio et, al. (2012), referem que a atividade física pode atuar como agente capaz de congrega um conjunto de emoções e vivências que se unem num conceito de saúde e bem-estar. Isto vem evidenciar a importância que o Desporto Escolar

pode ter numa escola, sendo esta uma das áreas do estágio pedagógico a que dediquei mais tempo.

No ano letivo de 2013/2014, existiram cinco núcleos de Desporto Escolar na ESAA (dois de Andebol, um de Badminton, um de Voleibol e um de Basquetebol). Cada grupo equipa é da responsabilidade de um dos professores de EF, estando cada núcleo associado a um escalão etário, aceitando contudo, alunos mais novos. Os alunos da escola têm assim um conjunto de possibilidades de escolha entre modalidades, nas quais são acompanhados por professores experientes e que os auxiliam no desenvolvimento das suas competências técnicas e táticas, das suas capacidades físicas, e a ultrapassar as suas dificuldades, ajudando-os a tirar o máximo partido desta experiência. Além disso, têm a possibilidade de competir com outras escolas, podendo assim, desenvolver o gosto pela prática desportiva através da competição.

Sendo o estágio pedagógico um momento de formação, optei por coadjuvar os treinos do núcleo de Basquetebol, apesar de me sentir mais confortável com o Andebol, visto ser uma modalidade à qual estou ligado há vários anos. A opção do Basquetebol, prende-se essencialmente com o meu gosto pessoal pela modalidade, aliado à vontade enorme que tinha, no início do ano, de desenvolver o meu conhecimento didático sobre a mesma. Desta feita, defini no início do ano, no meu Projeto de Desporto Escolar, alguns objetivos que orientaram o meu percurso neste nível, tais como:

Adquirir conhecimento e competências ao nível do treino desportivo, mais concretamente, associados ao Basquetebol; procurar estratégias que permitam colmatar algumas dificuldades associadas à minha intervenção pedagógica; aumentar o leque de tarefas associadas à didática da modalidade de Basquetebol, possíveis de abordar nas aulas de EF; conhecer o regulamento e funcionamento do Desporto Escolar, assim como a organização dos quadros competitivos do mesmo no sistema educativo; aprofundar o conhecimento relativo à criação de um plano anual de uma modalidade coletiva.

(Projeto de Desporto Escolar, 2013, p.4)

O grupo equipa do Basquetebol, inicialmente era constituído por alunos nascidos em 1999/2000, pertencentes ao escalão de iniciados masculinos, estando a equipa inserida no quadro competitivo desse mesmo escalão. Contudo, com o tempo, principalmente durante o 2º período, começaram a aparecer mais alunos, principalmente do 2º ciclo, com vontade de aprender e de entrar na equipa, aumentando dessa forma o número de praticantes, assim como o intervalo de idades entre eles, passando a ter alunos do 8º ano e do 5º ano a treinarem juntos. Um dos motivos que levou a esse aumento do número de

alunos inscritos deveu-se ao facto de ter havido a necessidade de remover as balizas do espaço exterior, por motivos de segurança, o que aumentou o número de alunos a praticar Basquetebol durante os intervalos e por consequência o número de interessados em entrar na equipa. Além disso, os alunos menos assíduos começaram a aparecer mais frequentemente, visto que iriam haver torneios, sendo este um factor de grande motivação para os alunos. Isto implicou um aumento considerável no número de inscrições no grupo equipa de Basquetebol, ficando com uma média de 12/13 alunos por treino, durante esse período. Os treinos decorreram sempre no espaço exterior, às Segundas e Sextas-feiras do 12.25 às 13.10.

Sendo esta modalidade uma novidade no presente ano letivo, tornou-se fundamental a captação de alunos para a equipa, durante o início das aulas. Assim, em conjunto com a professora responsável pelo grupo equipa, divulgou-se o projeto através da realização de um cartaz com os horários dos treinos, assim como as respetivas autorizações para entregar aos encarregados de educação. Além disso, falou-se com os professores das turmas do 8º ano para que estes divulgassem o grupo equipa aos seus alunos para verificar se haviam interessados. Nesta altura, entraram para o grupo equipa cerca de 10 jogadores, onde nem todos conseguiam vir aos dois treinos semanais, condicionando de certa forma, o planeamento anual que foi efetuado, principalmente ao nível de ações táticas como o passe e corte, por exemplo.

Para a realização desse planeamento, durante os primeiros treinos, optei por não ter um papel muito ativo durante os mesmos, uma vez que este era um grupo equipa novo na escola e não se conhecia o nível dos alunos. Assim, esses primeiros treinos serviram para diagnosticar o nível dos alunos para que fosse possível realizar um planeamento anual, ajustado a este grupo equipa específico, verificando-se quais as suas maiores necessidades pedagógicas, para a partir daí, estabelecer prioridades de formação nos alunos. Desse diagnóstico pude perceber que a maioria dos alunos apresentava um nível introdutório de Basquetebol, apresentando lacunas ao nível de alguns gestos técnicos base como lançamento na passada e drible.

Apesar de ser uma matéria onde não possuía um elevado conhecimento pedagógico, o Basquetebol é uma modalidade onde o planeamento pode seguir uma lógica semelhante à do Andebol, no sentido em que é um JDC com princípios de jogo parecidos. Assim, para a realização do planeamento anual, não tive grandes dificuldades em realizá-lo, uma vez que durante o primeiro ano de mestrado, foi-me possível efetuar planeamentos semestrais para diferentes matérias, tendo desenvolvido competências em planear tarefas deste tipo. Desta forma, tal como se pode ver no Projeto de Desporto

Escolar (2013), numa fase inicial foquei o trabalho nos gestos técnicos individuais, como passe e receção, drible e lançamento na passada. Devo destacar que procurei sempre explicar aos alunos o porquê e quando devem utilizar cada um dos gestos técnicos, dando-lhes autonomia para explorarem as diferentes opções disponíveis. Apesar de começar por me focar num trabalho onde abordava os gestos técnicos fora do contexto real (jogo), procurei sempre que os alunos percebessem quando deviam recorrer a eles no jogo. Mesquita (2009), refere que o ensino da técnica deve ser consumado em ambientes que integrem a especificidade do jogo, sendo necessário não só conhecer o padrão motor da técnica, assim como o porquê e o quando da sua realização. Isto ganha uma relevância ainda maior com o meu grupo equipa, uma vez que a sua maioria é constituída por alunos com pouca experiência nesta modalidade, necessitando por isso, de uma maior intervenção neste sentido. Com o tempo fui introduzindo situações promotoras de desmarcações, através de jogos lúdicos, o passe e corte e a posição de tripla ameaça. A introdução destas situações com situações jogadas, permitia por um lado desenvolver a tomada de decisão dos alunos, e por outro aproximar cada vez mais as tarefas ao contexto real. Mais à frente, já durante o 2º período, introduzi os 5 abertos para começarem a atacar com maior grau de organização. Como se pode verificar, tentei que os alunos primeiro melhorassem a sua técnica individual para depois começar a trabalhar aspetos táticos do jogo, coincidindo com a altura dos jogos da fase regional. Mesquita (2009), suporta esta metodologia de planeamento afirmando que,

(...) o jogo exige elevada complementaridade entre a tática e a técnica, pois se por um lado o jogador tem que compreender os eventos correntes, para tomar decisões acertadas, por outro, tem que possuir um vasto repertório técnico que só adquire significância e autenticidade quando aplicado apropriadamente na lógica funcional do jogo.
(Mesquita, 2009, p.167)

Apesar disso, tal como está presente no Projeto de Desporto Escolar (2013), sendo este grupo equipa constituído por muitos alunos que nunca tiveram contacto com o Basquetebol, o objetivo principal das fases competitivas nunca passou por ganhar os jogos mas sim por proporcionar aos alunos situações em contexto real para que pudessem melhorar como um grupo.

Iniciando-se a competição, no âmbito dos encontros regionais, a equipa ficou enquadrada num grupo com três equipas, com a Escola Secundária Paulo da Gama (Amora) e a Escola Secundária de Sampaio (Sesimbra). Em ambos os encontros, devo destacar que a minha prioridade era que todos os alunos da equipa passassem pela

experiência de jogar em contexto real contra adversários mais experientes, promovendo um desporto mais inclusivo, onde todos têm a sua oportunidade de dar o seu contributo à equipa. Graça e Mesquita (2009), sublinham a importância deste desporto mais inclusivo, afirmando que nele, cada um pode encontrar parceiros compatíveis para viabilizar a prática que lhe é mais conveniente, segundo as suas possibilidades. Assim, ao adotar esta postura, considero que vou ao encontro das metas do Desporto Escolar, rejeitando um discurso de superioridade face aos adversários. Durante os jogos, reunia com a equipa antes de cada encontro de modo a realçar os objetivos que queria que os alunos cumprissem ao longo do mesmo. Durante cada partida, tentei dar alguma autonomia a quem estava a jogar, dando-lhes liberdade para tomarem as suas decisões. Assim, foquei quase sempre a minha intervenção nos alunos suplentes, questionando-os sobre as diferentes situações que se iam passando ao longo dos jogos, promovendo a sua reflexão sobre o que deveria ser feito. Foi um prazer verificar a evolução dos alunos entre encontros, uma vez que contra alunos mais velhos e com maior experiência, demonstraram qualidade de jogo, ocupação racional do espaço e intencionalidade no seu jogo. Em Maio, realizou-se o torneio de encerramento. Deste torneio, destaco o facto de os alunos apresentarem uma grande melhoria ao nível das suas ações táticas, terminando muitas jogadas com passe para um jogador perto do cesto e livre de marcação. Apesar disso, alguns dos alunos, deixaram-se levar pelos nervos e falharam muitos lançamentos de fácil concretização. Esta experiência foi boa, uma vez que permitiu aos alunos aprenderem com os seus erros e ganhar experiência.

Resumindo, esta foi uma experiência muito positiva, mesmo que ao nível competitivo, os resultados não tenham sido os melhores. Ao final do ano letivo, posso dizer que criei uma relação excelente com os alunos e que estes demonstraram uma evolução tremenda no Basquetebol, trabalhando com uma mentalidade orientada para os valores que o Desporto Escolar deve promover como o respeito, disciplina, responsabilidade, espírito de equipa, dedicação, entre outros. Quanto aos objetivos estabelecidos para a minha formação, o facto de ter conduzido os treinos de Desporto Escolar, permitiu-me melhorar as minhas intervenções durante as aulas de EF, principalmente nos JDC, ao nível dos *feedbacks* atribuídos e da especificidade dos mesmos. Além disso, esta experiência permitiu-me conhecer todo o trabalho burocrático que está inerente a um núcleo de Desporto Escolar, principalmente por ter acompanhado a professora coordenadora do Desporto Escolar na ESAA. Esse acompanhamento foi sem dúvida uma mais-valia na minha formação, principalmente porque no futuro, uma das minhas funções enquanto professor de EF, pode passar por organizar um núcleo de

Desporto Escolar, trabalho que irá estar facilitado devido à experiência enriquecedora que foi este ano de estágio pedagógico. O facto de ter escolhido uma matéria na qual não tinha grande conhecimento didático no início do ano, permitiu-me aumentar significativamente o meu conhecimento, através do estudo autónomo que fiz durante o ano, proporcionando aos alunos bons exercícios para trabalhar os conteúdos que tinha definidos para cada treino. Além disso, sinto que com esta experiência preparou-me convenientemente para o caso de no futuro ficar responsável por um núcleo de Desporto Escolar de Basquetebol, matéria esta que tem altas probabilidades de ter núcleos em várias escolas, uma vez que se trata de uma matéria nuclear dos PNEF.

Analisando o que podia ter feito de diferente, considero que no início do ano, podia ter alargado a oferta desportiva para além do 8º ano, permitindo logo à partida a inscrição de alunos mais novos, mesmo sabendo que podiam haver níveis muito distintos. Apesar disso, uma vez que inicialmente não tive muitos inscritos, podia ter feito esse trabalho, realizando treinos com ensino diferenciado por níveis desde cedo e não perto das competições como aconteceu este ano, devido à inscrição de novos alunos do 2º ciclo, durante esse período.

5.2 Educação para a saúde

A ESAA, tem vindo a privilegiar a educação para a saúde, nomeadamente através da implementação de projetos na área, apresentando-se como um dos objetivos que o PEE da escola define (Projeto Educativo de Escola, 2009). Assim, há um conjunto de temáticas que são frequentemente abordadas todos os anos com os alunos, como a promoção de estilos de vida saudáveis, educação sexual e outras temáticas relacionadas com a formação integral do indivíduo. Alarcão (2001), refere que grande parte do tempo das crianças é passado na escola, sendo por isso um espaço e um contexto de aprendizagem e desenvolvimento ideal. Assim sendo, a escola apresenta-se como um contexto ótimo para promover hábitos de vida saudáveis nos alunos.

No âmbito desta área, o NE participou numa atividade que é organizada todos os anos na escola, no âmbito do Projeto de Educação para a Saúde da ESAA e que se intitula “Semana da Saúde”. Este evento consiste num conjunto de atividades relacionadas com a educação para a saúde e que tentam envolver toda a comunidade escolar. Assim, o NE participou neste projeto, ao organizar duas atividades, uma de carácter teórico e uma de carácter mais prático, onde contou com o precioso auxílio da coordenadora deste projeto. No caso da primeira atividade, o NE, organizou uma sessão

teórica sobre os “Perigos do Mar”, levando à escola a associação “Caparica-Mar” que através de um nadador salvador dinamizou uma apresentação sobre esta temática, para as turmas dos meus colegas de estágio (12ºB e 10ºD), uma vez que nestas idades os alunos começam a ir para a praia com os amigos. Relativamente à segunda atividade, o NE organizou uma gincana direcionada para os alunos do 6º ano de escolaridade e para os utentes da URPICA, um lar de idosos situado perto da escola. O objetivo desta atividade passou por proporcionar uma experiência de convívio entre os dois públicos-alvo, ao mesmo tempo que se promovia o gosto pela prática de atividade física. Alarcão (2001), destaca o papel da escola no desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade enquanto cidadão. Neste sentido, o envolvimento dos alunos do 2º ciclo com os utentes da URPICA é uma atividade favorável à promoção dessa cidadania nos alunos. Desta forma, organizou-se uma gincana composta por 4 estações de trabalho, cada uma promotora de diferentes competências. Organizou-se uma estação de jogo da mímica, para testar os conhecimentos dos alunos e dos idosos; organizou-se também uma estação de derrube de latas, promovendo uma atividade física de baixa intensidade, que proporcionou momentos de convívio e que permitia um maior envolvimento dos utentes. Foi organizada uma estação de orientação, onde os alunos, juntamente com os idosos, tinham de efetuar um percurso de orientação de modo a formar a palavra “desporto” (em cada baliza estava uma letra). Por fim, o NE organizou uma estação com o jogo da confiança, onde os alunos tinham de colocar uma venda nos olhos e, acompanhados pelos utentes, tinham de efetuar um percurso previamente definido. Falando agora da organização da gincana, esta foi feita com 15 utentes da URPICA e duas turmas do 6º ano. Havendo uma discrepância entre o número de alunos e o número de utentes, optou-se por dividir as turmas por períodos de 45 minutos, ou seja, cada gincana durava 45 minutos e apenas participava uma turma de cada vez. Antes de cada gincana começar, dividiram-se os alunos em 4 grupos, e atribuía-se um grupo de utentes a cada grupo, para que todos pudessem participar.

Durante a atividade, podemos constatar que grande parte dos utentes apresentava grandes condicionantes ao nível locomotor, o que podia limitar a sua participação nas tarefas, não fossem estas de um grau de exigência físico muito reduzido. Sendo uma das ideias iniciais do NE, aquando do momento de planeamento da gincana, organizar uma estação de dança tradicional, considero que foi uma mais-valia não ter incluído essa atividade no evento, uma vez que podia ser exigente de mais. Em vez disso, as atividades que foram planeadas, permitiam percursos a andar, sem grandes intensidades. Contudo, nem tudo correu na perfeição, isto porque durante a primeira

gincana começou a chover, no local da mesma (espaço exterior) levando a que se tivesse de organizar a atividade no pavilhão a meio campo, dividindo o espaço com uma professora. Esta situação devia ter sido precavida e a professora avisada do evento, para que não houvesse o risco de se ter de cancelar a atividade devido ao mau tempo. Felizmente, organizaram-se rapidamente as estações da mímica e da orientação no meio campo do pavilhão, passando a estação do jogo da confiança para o ginásio, uma vez que este espaço ficou livre. A estação do derrube das latas ficou posta de lado, uma vez que o material se encontrava molhado e não havia possibilidade de o substituir. Este episódio condicionou a primeira rotação, sendo que a segunda decorreu com normalidade. Resumindo, a atividade correu bem, uma vez que o *feedback* dos utentes e dos alunos foi muito bom, além disso, considero que o NE, agiu rapidamente face ao imprevisto da chuva, conseguindo reorganizar tudo num curto espaço de tempo, permitindo que o primeiro grupo conseguisse ainda tirar partido da tarefa. Devo, numa situação futura, precaver-me destas situações, sendo para isso fundamental, o contacto com o DEFDE no sentido de organizar este tipo de atividades em espaços cobertos. Ficou também a faltar um instrumento de avaliação da atividade, como por exemplo, a entrega de questionários a preencher pelos participantes, que podiam dar informações concretas sobre o grau de satisfação nas tarefas organizadas. O *feedback* que foi dado, apesar de ser extremamente positivo, não pode ser quantificado em valores concretos, apresentando-se assim como uma das lacunas das atividades.

Para além da participação na “Semana da Saúde”, o NE participou igualmente no Projeto Comenius, ao proporcionar a alunos de diferentes países algumas atividades físicas, assim como o ensino de algumas danças tradicionais como o Regadinho e o Sariquité, durante as aulas dos alunos do NE. Esta foi uma experiência bastante positiva, uma vez que permitiu o convívio entre os alunos da ESAA com os alunos dos outros países. Devo destacar a importância que deve ter este trabalho de colaboração entre o Projeto de Educação para a Saúde e o NE, no sentido de envolver a comunidade escolar na promoção de estilos de vida saudáveis, principalmente quando cada professor estagiário, apenas tem a oportunidade de intervir junto das suas turmas.

O trabalho desenvolvido nesta área, permitiu-me ter consciência do alcance que o trabalho do professor pode ter. De facto, ao integrar-me nos projetos desenvolvidos nesta área, percebi que um professor deve ter um papel pró-ativo, no sentido de se envolver nas problemáticas da escola. No caso específico da minha formação enquanto professor de EF, sinto que o envolvimento do NE no desenvolvimento do Projeto de Educação para a Saúde, foi bastante enriquecedor, uma vez que me proporcionou a oportunidade de

desenvolver uma atividade de promoção da saúde ao mesmo tempo que se promoveu uma ligação entre a comunidade escolar e a comunidade envolvente. Alarcão (2001), refere que a escola deve ser entendida como um sistema aberto, reforçando assim a ideia que deve haver um esforço por parte dos seus agentes mais ativos (professores) em envolver a comunidade no contexto escolar. Estando os objetivos do Projeto de Educação para a Saúde intimamente ligados com os objetivos da disciplina de EF, sinto que devia haver um trabalho coletivo mais abrangente por parte do corpo docente da ESAA, com o objetivo de desenvolver mais atividades deste género.

6 Área 4 – Relações com a comunidade

Relativamente a esta área, o Guia de Estágio Pedagógico 2013/2014 indica que esta deve promover o desenvolvimento de competências que permitam ao estagiário compreender a relação que existe entre o meio e a escola, percebendo a importância que esta tem no desenvolvimento dos alunos. Além disso, é igualmente importante, que o estagiário desenvolva competências de conceção e utilização de processos de caracterização e acompanhamento pedagógico da turma, de modo a conhecer os seus alunos, podendo adaptar algumas das estratégias de ensino utilizadas a esse conhecimento, diferenciando o ensino de forma mais adequada às necessidades dentro da sua turma, para além da diferenciação que é feita ao nível das suas necessidades ao nível das competências motoras.

Esta capacidade de utilizar a relação entre o meio e a escola é algo que considero fundamental para ser um bom professor, principalmente numa escola e numa sociedade em constante mudança, obrigando a constantes adaptações.

Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. Deve entrar na dinâmica atual marcada pela abertura, pela interação e pela flexibilidade (...) deve estar em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem.

Alarcão (2001, p. 25)

6.1 Acompanhamento da direção de turma

O acompanhamento da direção de turma, prevista no estágio pedagógico, constituiu-se como um momento bastante rico de formação, principalmente, porque este era um domínio pelo qual tinha total desconhecimento de como funcionava.

Considero que um diretor de turma (DT) atualmente, deve sair da sua própria condição docente e assumir novos papéis no seio da organização escolar assumindo uma pluralidade de cargos e tarefas. Deste modo, um DT deve efetuar a "(...) coordenação pedagógica e necessária articulação curricular na aplicação dos planos de estudo, bem como o acompanhamento do percurso escolar dos alunos ao nível de turma, [...] em ligação com os pais e encarregados de educação (Decreto regulamentar nº10/99 de 21 de Julho, p. 4492).

Assim é possível concluir que o DT tem uma dupla função, a de docente e a de gestor, lidando e coordenando um conjunto de professores a nível do conselho de turma, assim como os encarregados de educação da sua turma, devendo para isso existir coligação, bem-estar e cooperação, criando laços de afetividade positivos. Além disso, o DT deve também orientar os seus alunos promovendo o seu desenvolvimento pessoal e social através do seu acompanhamento e diálogo, devendo ter uma boa capacidade de gestão de conflitos, uma vez que é ao DT que os alunos se vão queixar sobre os dissabores entre colegas, professores e ao qual os encarregados de educação recorrem também para se queixar de determinadas situações.

Segundo Rua (2008), um DT deve exercer um conjunto de funções em diferentes níveis de intervenção, como a análise e caracterização da turma (caracterização geral, estratégias, ritmos de aprendizagem, formação de grupos, inclusão de alunos portadores de diferenças físicas e culturais e evolução dos alunos) a reconstrução curricular (adequar juntamente com os restantes professores o currículo às necessidades dos alunos, e as prioridades a trabalhar), a diferenciação curricular (definição das estratégias diferenciadas adequadas a cada disciplina) e a adequação curricular (adequar o currículo tendo em conta a evolução e características da turma).

De facto, como se pode verificar, o papel do DT na escola é determinante na manutenção do equilíbrio entre vários intervenientes que se movimentam dentro da comunidade escolar, servindo como o elo de ligação entre o contexto escolar e familiar.

Sabendo da responsabilidade que está associada ao papel do DT, no sentido de orientar o acompanhamento da direção de turma, foi muito importante que realizasse o Projeto de Acompanhamento da Direção de Turma, onde defini um conjunto de objetivos que queria alcançar no final deste ano letivo, tendo-o enviado para a DT da minha turma, para que esta ficasse a conhecer os mesmos. Esses objetivos foram:

Conhecer as funções de um DT; Conhecer o enquadramento legal da Direção de Turma; Desenvolver competências relativas ao processo de caracterização e acompanhamento pedagógico da turma; Auxiliar o diretor de turma na organização do dossier de turma; Realizar um estudo de turma e apresentar os seus resultados na reunião de conselho de turma no final do 1º período; Transmitir aos alunos informações relevantes referentes à sua participação e ação na escola e estruturas escolares; Conhecer os métodos de elaboração dos processos individuais dos alunos; Conhecer o programa informático relativo ao regime de faltas; Efetuar um controlo de assiduidade das aulas, ao longo do ano; Cooperar com a DT e com os restantes professores da turma; Conhecer a ligação existente entre um DT e o Conselho Executivo da escola; Conhecer os procedimentos

burocráticos das reuniões do Conselho de Turma; Desempenhar funções de secretariado nas reuniões do Conselho de Turma, dos DT e com os EE; Participar sempre que possível nas reuniões com os Encarregados de Educação e Desenvolver competências relativas ao contacto com os Encarregados de Educação dos alunos, frequentando as reuniões com os mesmos.

(Projeto de Acompanhamento da Direção de Turma, 2013, p. 8)

Durante a 1ª etapa de formação esta foi a área onde me senti menos envolvido, uma vez que depois de aprender a trabalhar com o software de gestão dos alunos, deixei de ter contacto com a DT da minha turma, uma vez que tínhamos combinado encontrarmo-nos sempre que me enviasse um e-mail a informar que iria haver alguma reunião. Ainda assim, deveria ter mantido o contacto com a professora, quer para mostrar iniciativa e disponibilidade para ajudar no que fosse necessário, quer para me manter informado sobre o que se ia passando na turma, informações que podiam ser importantes para adaptar a minha intervenção durante as aulas de EF. O facto de não ter havido reuniões de pais ou até mesmo reunião intercalar diminuiu as minhas possibilidades de intervenção neste âmbito, não sendo contudo um motivo de desculpa para a minha falta de iniciativa. Tendo sido necessária a realização de uma mudança na minha atitude, devo referir que durante a 2ª e 3ª etapa, esta comunicação com a DT foi melhorada consideravelmente, uma vez que reunia semanalmente com a professora com o objetivo de realizar o controlo de assiduidade da turma ou para acompanhar alguma reunião de atendimento aos encarregados de educação. Sobre o acompanhamento das reuniões com encarregados de educação, tive oportunidade de acompanhar quatro destas reuniões podendo assim perceber que tipos de informações é que os encarregados de educação procuram saber sobre os seus educandos. Além disso, essas reuniões com a DT, permitiram-me verificar o modo de funcionamento de alguns processos relacionados com a direção de turma, como lançamento de classificações dos alunos, planeamento de visitas de estudo, controlo da situação curricular dos alunos, entre outros.

O trabalho desenvolvido com a DT foi sempre baseado numa relação de confiança e de colaboração, tendo havido iniciativa da minha parte para realizar tudo o que fosse pedido pela professora, principalmente depois de um 1º período onde não estive tão ativo nesta área. Observando os objetivos que estavam delineados para esta área, devo referir que todos foram cumpridos com sucesso, tendo sido uma experiência bastante enriquecedora para a minha formação pessoal, principalmente porque era uma área pela qual tinha completo desconhecimento de como funcionava. Além disso,

desenvolvi competências que serão fundamentais enquanto professor, no futuro, uma vez que o papel de DT está associado à carreira docente.

Devo referir que não tive oportunidade de acompanhar as visitas de estudo com a minha turma, principalmente porque estas se realizaram sempre que tinha aulas na FMH. Acredito que as visitas de estudo me podiam permitir contactar com a minha turma, fora do contexto de sala de aula, desenvolvendo assim um melhor clima interpessoal com os alunos, apesar deste já ser positivo durante as aulas de EF. Seria interessante verificar se um convívio deste tipo iria alterar a atitude dos alunos face à disciplina ou não.

Conhecendo a realidade por que passaram alguns dos meus colegas de outros NE, seria interessante ver implementado na ESAA, um sistema informático de gestão dos alunos, mas que fosse acessível aos professores, nos seus computadores pessoais, não obrigando a que estes se tivessem de deslocar à sala de DT para realizar este trabalho, principalmente porque muitas vezes os tempos livres dos professores coincidem uns com os outros, havendo por isso muita procura pelos DT da escola pelo acesso aos computadores, de modo a poderem fazer o seu trabalho de gestão das turmas. Além disso, a possibilidade de realizar sumários por via eletrónica seria outra implementação que traria uma melhor dinâmica à escola, principalmente para facilitar o trabalho de um DT, principalmente para evitar situações em que os livros de ponto não estão acessíveis por estarem a decorrer aulas durante a hora de atendimento, por exemplo.

Numa nota pessoal, considero que as atividades desenvolvidas no âmbito da direção de turma, foram fundamentais para o meu estágio pedagógico, uma vez que me permitiram conhecer os alunos numa perspetiva diferente das aulas de EF. Os concelhos de turma, assim como as reuniões de encarregados de educação permitiram-me perceber um pouco melhor como eram os alunos nas restantes disciplinas. Foi interessante perceber o consenso que havia sobre o desinteresse geral da turma relativamente à escola, sendo destacado o fraco envolvimento dos alunos nas restantes matérias, com a exceção da EF, onde foi destacado apenas a necessidade que alguns alunos apresentavam para se manterem motivados. Sabendo que o contexto da aula de EF é diferente das restantes disciplinas, isso não implica que os alunos, à partida, se sintam motivados para fazer as aulas. Aliás, como foi referido anteriormente no relatório, ao longo do ano, tive a preocupação de diferenciar o ensino no sentido de por um lado, potenciar as aprendizagens dos alunos, assim como manter um clima de aula positivo ao longo do ano. Assim, para além do conhecimento dos processos burocráticos associados a uma direção de turma, o acompanhamento dos alunos da turma ao longo do ano revelou-se uma experiência muito enriquecedora no meu estágio pedagógico.

6.2 Estudo de turma

Devendo ser o DT, o elo de ligação entre a turma e o meio envolvente, apresentando-se como agente ativo na regulação e no controlo da turma, torna-se fundamental conhecer os seus alunos e quais as dinâmicas que apresentam enquanto grupo.

Com o objetivo de conhecer mais pormenorizadamente os alunos da minha turma, elaborei um estudo de turma baseado em dois instrumentos. Por um lado realizei um questionário aos alunos onde recolhi alguns dados biográficos, interesses pessoais, assim como a sua relação com a disciplina de EF. Por outro lado, realizei um estudo sociométrico onde verifiquei o conjunto de relações interpessoais estabelecidas dentro da turma, face a três domínios, a saber, académico, social e desportivo. Este estudo foi importante, uma vez que deu a conhecer aos professores da turma, informações essenciais relativamente às relações dos alunos da turma nesses três domínios, permitindo dessa forma, utilizar estratégias de intervenção que visem potenciar a dinâmica de grupo, ao mesmo tempo que se tenta reduzir possíveis conflitos que se verifiquem. Um professor, ao saber quais os alunos que são mais vezes excluídos e rejeitados pelos colegas, pode tentar antever condicionantes no clima de trabalho entre alunos. Para isso, foi aplicado um teste sociométrico durante o início do ano letivo, de forma a poder apresentar os resultados aos professores da turma, em Conselho de Turma, para que os mesmos fossem informados de modo a poderem rentabilizar o seu trabalho com a turma, nas suas disciplinas, por exemplo, na organização de grupos de trabalho.

Assim, analisando os resultados deste estudo, pude observar que no conjunto das três dimensões, o aluno nº 5, é claramente destacado pela negativa pelos colegas, tendo sido o aluno excluído mais vezes em cada uma das dimensões. Devo também salientar que ao nível da dimensão académica, este aluno foi rejeitado por todos os seus colegas, revelando claramente a opinião que a turma tem sobre o mesmo. Assim, para o caso deste aluno em particular, tornou-se indispensável planear estratégias de intervenção específicas para garantir que o aluno fosse integrado na turma, tais como, ficar responsável por dirigir o aquecimento da turma, escolha de equipas, ser o *Joker* em exercícios que envolviam jogos entre duas equipas e ficar responsável pelos alongamentos. Contudo, devo referir que algumas destas estratégias não se revelaram eficazes, isto porque o próprio aluno não queria assumir tais responsabilidades, perante a

turma. Além disso, para piorar a situação, este era um aluno que apresentava baixos níveis de desempenho nas diferentes matérias nucleares da escola e pouca ou quase nenhuma motivação para a prática. Assim sendo, tive bastante dificuldade em conseguir, durante as primeiras etapas, motivar este aluno nas aulas e de o colocar em situações em que era ele o foco da turma. Ainda assim, nos JDC com os exercícios de cooperação que proporcionei aos alunos, fui observando que a relação do aluno nº 5 com os seus colegas foi melhorando ao longo do tempo. Um dos motivos que considero ter contribuído em grande medida para esta melhoria, prende-se com o facto de estar a lidar com alunos mais velhos, tratando-se de alunos com um estado de maturidade mais elevado (perto dos 18 anos), o que fez com que não se verificassem conflitos na turma a este nível. Relativamente à motivação do aluno nº 5 para a prática, devo destacar que durante a 4ª etapa, durante a 8ª UE, consegui captar o interesse deste aluno pela disciplina através da matéria de Orientação. Foi de facto muito gratificante ver este aluno a ficar literalmente exausto, devido ao empenho que revelou nesta matéria que para ele era nova. Com isto quero reforçar a importância que o estudo de turma deve ter nas decisões de planeamento do ano letivo, ao fornecer resultados que podem levar a ajustar esse mesmo planeamento, no sentido de potenciar as relações inter-aluno. No caso específico da minha turma, o ecletismo nas matérias proporcionadas aos alunos, principalmente ao nível das matérias alternativas, que por proporcionarem experiências completamente diferentes aos alunos, cativaram os alunos mais desinteressados pela disciplina, como aconteceu com o caso do aluno nº 5.

Mais uma vez, destaco as vantagens que um estudo de turma deste tipo tem no planeamento do ano letivo da turma, nomeadamente ao nível da organização de grupos de trabalho e da atribuição de tarefas. Contudo, apesar de no conselho de turma, os professores se terem mostrado interessados nos resultados deste estudo, sinto que podia ter havido da parte deles, um papel mais ativo no sentido de adaptarem as suas aulas de acordo com os mesmos. Neste sentido, considero que se podia tentar promover o trabalho de grupo entre os alunos com maiores níveis de rejeição e de aceitação. Ao longo do ano letivo, com o contacto constante com a DT da minha turma, fui percebendo que nas outras disciplinas, os alunos tinham autonomia para escolher os seus grupos de trabalho, o que levava sempre a que os alunos com maior sucesso académico se juntassem deixando os restantes de parte. Sendo o segundo ano que esta turma estava junta e tendo sido feito e apresentado um estudo sociométrico no ano anterior, sinto que houve pouca preocupação por parte dos professores da turma com as relações estabelecidas entre os alunos. Deve-se ter em atenção que nem sempre, os resultados

do teste sociométrico representam a realidade de uma turma. No futuro, na eventualidade de poder aplicar um teste deste tipo numa turma nova, constituída por alunos que não se conhecem, devo ter o cuidado ao analisar os dados do estudo sociométrico. O facto de se aplicar um teste deste tipo no início do ano, pode apresentar resultados que passado algum tempo não se encontram ajustados com a realidade dessa turma, uma vez que os alunos à medida que se vão conhecendo vão desenvolvendo as suas relações pessoais, podendo estas não estarem de acordo com o que foi observado durante o início do ano. Sendo assim, em turmas recentes, torna-se fundamental a realização deste teste em diferentes momentos do ano letivo.

7 Reflexão final

O final do estágio pedagógico encerra o processo de formação inicial em ensino da Educação Física, marcando o fim do meu papel enquanto professor estagiário da disciplina. Devo destacar a importância que as aprendizagens retiradas neste estágio tiveram para a minha formação geral, fornecendo-me competências para atuar em diversas áreas de intervenção numa escola, quer como professor de EF, como responsável por um núcleo de Desporto Escolar, como agente ativo no envolvimento da escola com a comunidade e como responsável por uma direção de turma.

Ao longo do relatório, optei por fazer uma análise individualizada a cada uma das áreas de intervenção do estágio pedagógico. Esta análise detalhada de cada uma das áreas poderia, eventualmente, induzir em erro quem lê este relatório, pensando que estas são áreas isoladas sem qualquer tipo de relação entre si. Contudo, devo salientar a importância que tem, analisar este processo como um todo, devendo para isso compreender a ligação entre cada área, assim como os objetivos em comum entre elas, constituindo deste modo uma rede que visa a preparação do professor estagiário para a carreira docente. Como foi possível observar, cada uma das áreas referidas, mereceu uma atenção especial de acordo com determinados momentos do estágio pedagógico, levando a um conjunto de aprendizagens constantes, assim como a uma reflexão sobre o que podia ter sido de forma diferente, de modo a ultrapassar as dificuldades sentidas ao longo do ano. A todas as dificuldades que foram surgindo, ponderei sempre qual seria qual seria o melhor caminho a percorrer, no sentido de as superar. Um dos recursos que foi fundamental para orientar o meu desenvolvimento, enquanto professor estagiário foi o Plano de Formação (PF), realizado durante a primeira etapa e onde se encontravam as expectativas que tinha, de acordo com as competências promovidas no Guia de Estágio 2013/2014, ao nível da concretização dos meus objetivos para cada área. Considero a realização do PF como uma mais valia no estágio pedagógico, uma vez que me permitiu refletir sobre as competências que devem ser desenvolvidas ao longo do ano de estágio. Desta forma, foi possível construir um documento orientador que me permitiu observar o ano letivo de acordo com as competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa de formação. Um exemplo disso teve a ver com a maior importância dada ao planeamento do ensino, durante a primeira etapa, passando questões como o feedback pedagógico e a avaliação formativa para uma segunda etapa. Destaco ainda que no meu caso em particular, consegui em algumas dimensões da intervenção pedagógica,

começar a concentrar-me nelas mais cedo do que o previsto, o que significa que consolidei outras mais depressa do que o esperado.

Ultrapassado que está o ano de estágio, devo salientar que consegui cumprir com os objetivos plurianuais do PEE (2009), uma vez que todo o processo de estágio está assente no que é promovido pelo PEE, ao nível da promoção do sucesso nos alunos, garantindo para isso condições de aula favoráveis às suas aprendizagens (trabalho desenvolvido no âmbito da área 1); assumindo um papel ativo no desenvolvimento de projetos, nomeadamente ao nível da área de educação para a saúde (trabalho desenvolvido no âmbito da área 2 e 3) e, por fim, promovendo a aproximação formativa dos encarregados de educação à vida escolar dos seus educandos, de modo a potenciar o sucesso e reduzir a indisciplina (trabalho desenvolvido no âmbito da área 4).

Importa referir que todas as tarefas e atividades realizadas ao longo do ano de estágio seguiram três fases, a saber, planeamento, condução/aplicação e avaliação. Esta lógica sequencial esteve presente nas tarefas desenvolvidas em cada uma das áreas, permitindo desse modo desenvolver um processo coerente e fundamentado para a realização das mesmas, uma vez que qualquer atividade para ser bem sucedida, antes de ser aplicada deve bem planeada, definindo a melhor maneira de proporcionar o que se pensou aos alunos. Depois da aplicação do que se planeia, deve-se avaliar o seu sucesso, avaliando o que correu bem e se a tarefa foi ao encontro das expectativas que tinham sido criadas. Este processo foi mais evidente na área 1, uma vez que cada tarefa planeada para as aulas, necessitava que durante a condução da mesma, o professor observasse as aprendizagens dos alunos e verificar se, de facto, estavam a ir ao encontro os objetivos educativos pensados para essa tarefa. Essa capacidade de analisar criticamente o trabalho desenvolvido, é na minha opinião essencial para garantir um trabalho de qualidade, uma vez que permite refletir sobre quais os pontos positivos e negativos de cada intervenção pedagógica, no sentido de melhorar onde estive menos bem e consolidar os aspetos considerados positivos.

Referindo alguns exemplos da ligação entre áreas, no meu caso particular, algumas das conclusões retiradas do projeto de investigação podem ter implicações diretas quer no modo de atuação dos professores de EF nas suas aulas, como no planeamento do trabalho a desenvolver no âmbito do Desporto Escolar. Estes resultados foram apresentados aos professores do DEFDE, resultando daí uma reflexão conjunta sobre o que poderia ser feito no sentido de potenciar a motivação, o envolvimento e o gosto dos alunos pela disciplina de EF. Nesta promoção pelo gosto da disciplina, devo destacar o papel da área 3 do estágio pedagógico e a sua importância para a área 1. Ao analisar o

papel que o Desporto Escolar tem nos alunos, pode-se verificar que este tenta promover o gosto pela atividade física, o desenvolvimento de capacidades físicas e competências motoras que são fundamentais nas aulas de EF. A preocupação da área 3 com a promoção da saúde, vai ao encontro de outra das metas da EF. Além disso, para que o trabalho no âmbito do Desporto Escolar seja bem sucedido, é fundamental que passe por um processo de planeamento, seguido da condução da atividade assim como o balanço da mesma (avaliação), competências estas, que são bastante desenvolvidas na área 1.

O estudo de turma, trabalho realizado no âmbito da área 4 do estágio pedagógico, pode ter um papel muito importante nas opções pedagógicas de um professor para com a sua turma. No caso da minha turma, um exemplo dessa situação, foi quando através do estudo de turma, pude constatar que o aluno nº 5, era excluído pelos seus colegas em todas as dimensões estudadas. Isto implicou que ao nível das aulas de EF, tivesse de encontrar estratégias que levassem este aluno a ter um papel mais ativo perante a turma, de modo a inverter o seu papel dentro da turma. Houve também a preocupação de realçar, sempre que possível, todas as suas execuções bem sucedidas em determinada tarefa, tentando deste modo que o aluno sentisse que o professor estava atento à sua progressão. Além deste caso crítico, o estudo de turma permitiu-me observar quais os alunos que se davam melhor entre si e manifestavam rejeições recíprocas. Estes resultados foram importantes uma vez que me permitiram definir grupos de trabalho para a aula com o cuidado de não agrupar alunos que claramente se rejeitavam mutuamente. Ainda relativamente à importância desta área, sinto que teria sido benéfico para o clima de aula, ter acompanhado os alunos numa visita de estudo, podendo assim estar com os alunos num contexto diferente ao da aula, o que poderia ser útil para melhorar a relação entre professor-alunos. Infelizmente, devido a incompatibilidades horárias, não me foi possível acompanhar a turma, não significando isso porém, que não considere o seu contributo para o clima de aula importantíssimo.

Além do clima de aula necessitar de ser bom para que o processo de estágio seja bem sucedido, o clima existente entre NE, DEFDE e professores orientadores deve ser igualmente bom para potenciar as nossas aprendizagens enquanto professores em formação. Neste sentido, devo destacar o bom clima relacional existente entre todos estes agentes de ensino, caracterizado por uma constante partilha de conhecimento e de experiências que me ajudaram a colmatar as dificuldades sentidas durante o estágio e a desenvolver as competências necessárias para ser a cada dia que passava um melhor profissional. Apesar de sentir que dentro do DEFDE, havia a possibilidade de efetuar um trabalho coletivo mais rico, sinto que em termos de apoio ao NE, todos os professores

sempre se mostraram disponíveis para nos ajudar e aconselhar no que fosse preciso, o que é uma atitude que deve ser realçada.

O restante corpo docente da ESAA, assim como o corpo não docente foram igualmente muito importantes no meu processo de estágio pedagógico, principalmente pela maneira como me receberam dentro da comunidade escolar, tratando-me como mais um elemento do corpo docente e nunca como alguém estranho. Este tratamento foi fundamental para me adaptar a uma nova realidade, com a qual nunca tinha contactado. Em último lugar devo destacar a importância dos alunos da minha turma e do meu núcleo de Desporto Escolar, uma vez que me permitiram pôr em prática tudo o que aprendi ao longo da minha formação inicial, contribuindo por isso, para o meu desenvolvimento enquanto professor de EF.

Assim sendo, analisando todo o processo que foi o meu estágio pedagógico, faço um balanço positivo de todo o trabalho nele desenvolvido, consciente de que dei o meu melhor em prol dos meus alunos, com o objetivo de potenciar as suas aprendizagens. Tentei sempre ultrapassar as dificuldades sentidas através de uma aposta no estudo autónomo, assim como na partilha de ideias com o NE. Sinto que com o término deste ano de estágio, adquiri as competências necessárias para me tornar num bom profissional na área, nomeadamente, ao nível da minha intervenção com a turma, ao nível do planeamento do do ano letivo, da condução do ensino e da avaliação das aprendizagens dos alunos.

O estudo realizado no âmbito da área 2, permitiu-me perceber qual a importância da disciplina de EF para os alunos do Ensino Secundário, assim como perceber a que nível é que as atitudes, o clima motivacional e o nível de agrado se altera de acordo com o género, idade e o curso. Os resultados deste estudo permitiram-me refletir sobre estratégias de diferenciação do ensino e sobre formas de motivar os alunos que consideram a EF como uma disciplina sem importância. Além disso, o trabalho na área 2, permitiu-me perceber a importância de um trabalho de investigação dentro da comunidade escolar. Ao investigarmos sobre os problemas identificados dentro do seio escolar, podemos tentar perceber a razão de ser desse problema, assim como procurar soluções fundamentadas, que já tenham demonstrado resultados de sucesso, anteriormente.

O acompanhamento de um núcleo de Desporto Escolar foi fundamental para perceber como gerir futuramente um núcleo deste tipo, para além de ter melhorado consideravelmente o meu conhecimento pedagógico sobre o Basquetebol.

O acompanhamento da direção de turma, foi muito importante para perceber todo o trabalho que deve ser feito ao nível da gestão e coordenação da turma. Além disso, sendo uma área na qual não tinha nenhuma formação, o contacto regular com a DT da minha turma foi fundamental para adquirir as competências necessárias para no futuro, poder desempenhar este tipo de funções.

Em síntese, considero que o estágio pedagógico me permitiu consolidar o processo sequencial de planeamento, condução e avaliação do processo ensino aprendizagem, ajudando-me a perceber que este é um processo que deve estar presente em todas as tarefas de um professor de EF, quer seja no âmbito das suas intervenções com a turma, quer seja na elaboração de um projeto de intervenção na comunidade. Analisando aquilo que foi o meu início do estágio pedagógico, posso afirmar que adquiri ao longo do ano, as ferramentas necessárias para desempenhar com êxito a profissão que à muito pretendo exercer, a de professor de EF.

8 Bibliografia

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Brandão, D. (2002). *Expectativas e importância atribuída à disciplina de Educação Física – Estudo comparativo por género nos alunos do 12º ano de escolaridade nas escolas secundárias do Concelho de V.N de Gaia* (Dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto, Portugal.

Burak, L. J., Rosenthal, M., e Richardson, K. (2013). Examining attitudes, beliefs, and intentions regarding the use of exercise as punishment in physical education and sport: an application of the theory of reasoned action. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(7), 1436-1445

Carreiro da Costa, F. (1994). Formação de professores: Objectivos, conteúdos e estratégias. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 6, 101-133.

Carvalho, L. (1994). Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, 10/11, 135-151.

Decreto regulamentar nº10/99 de 21 de Julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, nº 131 (1999)

Escola Secundária com 2º e 3º ciclos Anselmo de Andrade (2009). *Projeto Educativo de Escola 2009-2013*. Documento não publicado.

Ferraz, M., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994). Avaliação sumativa: algumas notas in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*, Lisboa, IIE.

Gallahue, D. L., e Donnelly, F. C. (2003). *Developmental physical education for all children* (4th ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.

Graça, A. e Mesquita, I. (2009), *Ensino dos Jogos Desportivos: concepções, modelos e avaliação* In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-164). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Jacinto, J. ; Comédias, J. ; Mira, J. e Carvalho, L. (2001). *Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão*. Lisboa: Ministério da Educação.

Lopes, R. e Cunha, C. (2007). *A Educação Física no Ensino Secundário: Estudo das Representações e Atitudes dos Alunos*. Acedido em Setembro 20, 2014 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/21287>

Mesquita, M. (2009). *O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos*. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 165-184). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Ministério da Educação (2009). *Programa do Desporto Escolar para 2009-2013*. Desporto Escolar.

Mosston, M. e Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education*. Acedido em Setembro 25, 2014, em http://www.spectrumofteachingstyles.org/pdfs/ebook/Teaching_Physical_Edu_1st_Online_old.pdf

Papaioannou, A, Milosis, D., Kosmidou, E & Tsigihis, N. (2007). *Motivational Climate and Achievement Goals Sitvotional Level of Bencrality*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19, 38 - 66.

Porfírio, M., Marques, A., Leal, C., Carreiro da Costa, F., (2012). *Desporto Escolar – Comparação do estilo de vida entre jovens praticantes e não praticantes de atividades de Desporto Escolar*. Boletim SPEF, 36, 73-84

Ribeiro, J., & Onofre, R. (2007). *As perceções de estagiários e orientadores sobre as práticas de supervisão pedagógica num processo de estágio pedagógico em educação física*. In *IX Simposium de Poio*. Consultado em Setembro, 27, 2014, em http://redaberta.usc.es/uvi/public_html/images/pdf2007/jose%20pedro%20ribeiro.pdf

Rocha, L.; Comédias, J.; Mira, J. e Guimarães, M. (2010). *Metas de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rosado, A. (2003) Conceitos básicos sobre planificação didática. In Faculdade de Motricidade Humana (Ed.), *Pedagogia do Desporto - Estudos 7* (pp. 27- 47). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rosado, A. e Mesquita, I. (2009). Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução. In A. Rosado e I. Mesquita (Eds), *Pedagogia do Desporto* (pp. 69-130). Cruz Quebrada: Edições FMH.

Rua, M. (2008). *O Diretor de Turma: Um Desempenho de Papel Labiríntico*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Universidade Aberta, Portugal.

Siedentop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. (2nd edition). Palo Alto: Mayfield Publishing Company

Silva, A. (2010). *Jogos, brinquedos e brincadeiras – Trajectos intergeracionais*. (Dissertação de Doutoramento não publicada), Instituto de Educação – Universidade do Minho, Portugal.

Tannehill, D.; Romar, J.; O'Sullivan, M.; England, K. ; Rosenberg, D. (1994). Attitudes Toward Physical Education: Their Impact on How Physical Education Teachers Make Sense of Their Work. *J. of Teach. Phys. Education*, 13, 406-420.

Teixeira, M. (2007). *Dificuldades no ensino, dos professores estagiários de educação física: sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico*. (Dissertação de Mestrado não publicada), Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa, Portugal.

Teixeira, M. & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos Professores Estagiários de Educação Física no Ensino. Sua Evolução ao Longo do Processo de Estágio Pedagógico. In *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária, Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária* (AIDU), (pp.1159-1170). Pontevedra: Universidades de Santiago de Compostela, Vigo y A Coruña.

Williams, A.; Bedward, J. (2001). Gender, Culture and the Generation Gap: Student and Teacher Perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education. *Sport, Educ. and Society*, 6(1), 53-66.

Zeng, H., Hipscher, M. e Leung, R. (2011). Attitudes of High School Students toward Physical Education and Their Sport Activity Preferences, *Journal of Social Sciences*, 7(4): 529-537